



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME BİLGİ DÜZEYLERİ İLE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Şenol AKAYDIN

Malatya-2018



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME BİLGİ DÜZEYLERİ İLE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Şenol AKAYDIN

Danışman: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Malatya-2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Şenol AKAYDIN tarafından hazırlanan “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 31.12.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Üye: Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ

Üye: Doç. Dr. Akif ARSLAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN

ONAY

...../...../20...

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan KAVRUK'un danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Şenol AKAYDIN



ÖN SÖZ

Yazılı metinlerin anlaşılmasında kelime bilgisi önemli bir rol oynamaktadır. Bu rolü daha net ve tutarlı olarak ortaya koymak, kelime bilgisinin okuduğu anlama üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermek ve araştırmacıların ilgisini bu konuya çekmesi ve çok yönlü çalışmalar yapılmasına katkı sağlamak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Ortaokul öğretmenleri ile yapılan görüşme neticesinde 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi testini cevaplayacak bilişsel erişime sahip olmadığı ve 8. sınıf öğrencilerinin ise TEOG sınavı kaygısından dolayı yapılacak araştırmaya içtenlikle katılamayacağı düşünüldüğünden çalışma 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara bakıldığında kelime bilgisi ile okuduğunu anlama başarı testlerinin, genellikle birbirinden bağımsız olarak geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada, aradaki bu ilişkiyi belirlemek için hem kelime bilgisi testi hem de okuduğunu anlama başarı testi aynı metne dayandırılarak geliştirilmiştir. Kelime bilgisini ölçmek için çoğunlukla çoktan seçmeli, evet-hayır test formatı, boşluk doldurma, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan kelime bilgisi testleri kullanılmaktadır. Bu tür testler, kelimelerin anlamının bilinip bilinmediğini ölçmekte ise de ne kadar bilindiğini ölçme noktasında yetersizdir. Dolayısıyla öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini belirlemek için sıklıkla kullanılan geleneksel kelime sayımı ve kelime bilgisi testlerinin dışına çıkılarak yeni bir kelime bilgisi ölçme yöntemi geliştirilmiştir. Bu çalışma kelime bilgisi ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi daha net ve tutarlı olarak ortaya koymasından önemli görülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmış; kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmiş; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünü “Bulgular ve Yorum” oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuş ve bu bulgular literatürdeki araştırma sonuçları doğrultusunda yorumlanıp tartışılmıştır. Beşinci bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın her alanında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan çok değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK ve gerek tez konusunun belirlenmesi olsun gerekse çalışmanın olgunlaşmasında olsun çalışmanın tüm aşamalarında çok emeği olan, desteğini ve tecrübesini her zaman benimle paylaşan hocam Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Çalışma süresince benden değerli görüşlerini esirgemeyen, yapıcı eleştirileri ve tezin olgunlaşmasında önemli katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN hocama teşekkürlerimi sunarım.

Başta Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ, Prof. Dr. Nesrin SİS ve Prof. Dr. Songül TAŞ olmak üzere doktora eğitiminin tüm aşamalarında değerli desteğini ve emeğini esirgemeyen bölüm hocalarım ile arkadaşlarım Dr. Hasan KURNAZ, Dr. Bahar DOĞAN ve Dr. Ayşe ATEŞ'e en içten şükranlarımı sunuyorum.

Beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen anne ve babam olmak üzere tüm aile büyüklerime, her türlü sıkıntı ve zorlukta sürekli yanımda olan ve destek veren çok sevgili eşime ve zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım biricik kızım Meltem Rabia'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Şenol AKAYDIN

ÖZET

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME BİLGİ DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

AKAYDIN, Şenol

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

2018, xviii + 202 sayfa

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya'daki ortaokullarda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 355 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak veriler, katılımcılara ilişkin bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, okuma metinleri, “Kelime Bilgisi Testi”, öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini belirlemek için geliştirilen “Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, alanla ilgili paket programlar kullanılarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada; korelasyon analizi, regresyon analizi, MANOVA, ANOVA, bağımsız örneklem *t*-testi ve bağımlı örneklem *t*-testi gibi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu durumlarda etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,778$) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kelime bilgi düzeyi ile öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,679$) orta düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,731$) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kelime bilgisinin; okuduğunu anlama başarısı, öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısı ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını anlamlı

düzyeyde yordadığı tespit edilmiştir. Buna göre kelime bilgisi; okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %60'ını, öyküleyici metinde okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %46'sını, bilgilendirici metinde okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %53'ünü açıklamaktadır.

Öğrencilerin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısının; cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul öncesi (anaokulu) eğitim alma durumu, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve genel not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı puanları, erkek öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıka kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı puanları artmaktadır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı puanlarının okul öncesi eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne veya babanın öğrenim düzeyi arttıka öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı puanları artmaktadır. Her gün kitap okuyan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının ayda bir/birkaç kez kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Her gün kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının haftada bir/birkaç kez kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel not ortalamaları arttıka kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı puanlarının arttığı; genel not ortalamaları düştüka kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı puanlarının düştüğu görölmüştür.

Öğrencilerin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarı puanlarının bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarı puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin; öyküleyici metinlerde yer alan kelimeleri bilgilendirici metinlerde yer alan kelimelere göre daha iyi bildikleri, isim türünde kelimeleri fiil türündeki kelimelere göre daha iyi bildikleri, gerçek anlamda olan kelimeleri mecaz anlamda olan kelimelere göre daha iyi bildikleri ve yabancı kökenli kelimeleri Türkçe kökenli kelimelere göre daha iyi bildikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: okuduğunu anlama, kelime bilgisi, öyküleyici, bilgilendirici, 7. sınıf

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE WORD KNOWLEDGE LEVEL OF THE SEVENTH GRADE STUDENTS AND THEIR READING COMPREHENSION SKILLS

AKAYDIN, Şenol

PhD, Inonu University - Institute of Educational Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Teaching Discipline

Thesis advisor: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

2018, xviii + 202 pages

In this study, the relationship between the word knowledge level of the seventh grade students and their reading comprehension skills was investigated. Relational (correlational) research method was used in the study. The study group of the study consisted of 355 7th grade students who were studying at secondary schools in Malatya in 2015-2016 academic year. The data to be used in the research were obtained through “Personal Information Form” which contained the information about the participants, reading texts, “Word Knowledge Test”, “Word Knowledge Level Rubric” and “Reading Comprehension Achievement Test”. The obtained data were coded and analysed using field related package programs. In the study; data analysis methods such as correlation analysis, regression analysis, MANOVA, ANOVA, independent sample *t*-test and dependent sample *t*-test were used. In addition, eta-square (η^2) coefficient of correlation was used to determine the effect size when there was a significant difference between groups.

As a result of the study, there was a high level and meaningful relationship between the word knowledge and reading comprehension ($r = ,77$). In addition, there was a moderate and significant relationship between the level of word knowledge and reading comprehension of narrative texts ($r = ,67$) and there was a high level and meaningful relationship between informative texts and reading comprehension ($r = ,73$).

It was found out that the word knowledge predicted the achievement of reading comprehension, the achievement of narrative texts reading comprehension and the

achievement of informative texts reading comprehension significantly. According to these results, word knowledge expressed almost 60% of the total variance in reading comprehension; about 46% of the total variance in narrative text reading comprehension, and about 53% of the total variance in informative text reading comprehension.

It was determined that students' word knowledge level and reading comprehension significantly differs from gender, socioeconomic status, pre-school (kindergarten) education status, mother's education level, father's education level, book reading frequency and general grade average.

Female students' word knowledge and reading comprehension scores were higher than male students' word knowledge scores. As socioeconomic levels of students increased, word and reading comprehension achievement scores increased. Word knowledge and reading comprehension achievement scores of the students had a pre-school education were found to be higher than those who did not receive pre-school education. As the level of education of the mother or father increased the students' word knowledge and reading comprehension achievement scores increased. Students who read books every day were found to have higher word scores than students who read books once/several times a month. It was found that students who read books every day had higher success scores than students who read books once/a few times a week. As the general grade average of the students increased, the word knowledge and the reading comprehension achievement scores increased; when the general grade average decreased, the word knowledge and reading comprehension achievement scores decreased.

It was determined that students' narrative texts reading comprehension achievement scores were higher than informative text reading comprehension achievement scores. It was also found out that the students recognised the words in the narrative texts better than the words in the informative texts, recognised the words used as nouns better than the words used as verbs, recognised the words in the real meaning better than the words in the metaphorical meaning and recognised the words of foreign origin better than the words of Turkish origin.

Keywords: reading comprehension, word knowledge, informative, narrative, 7th grade

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
I. BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
II. BÖLÜM	10
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Bilgiler	10
2.1.1. Kelime	10
2.1.2. Kelime Hazinesi	11
2.1.3. Üretici (Productive) ve Alıcı (Receptive) Kelime Hazinesi.....	12
2.1.4. Kelime Hazinesi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	13
2.1.5. Kelime Hazinesinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri.....	14
2.1.6. Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları	18
2.1.7. Kelime Bilgisi.....	23
2.1.8. Okuma Becerisi	27
2.1.9. Okuma Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri.....	30
2.1.10. Okuma Becerisinin Önemi	32

2.1.11. Okuduğunu Anlama.....	33
2.1.12. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	38
2.1.13. Kelime Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki	39
2.1.14. Metin ve Metin Türleri	42
2.1.14.1. Bilgilendirici Metin.....	44
2.1.14.2. Öyküleyici Metin	46
2.2. İlgili Araştırmalar.....	47
2.2.1. Kelime Bilgisi ile İlgili Doktora Tezleri	47
2.2.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili Doktora Tezleri	50
2.2.3. Kelime Bilgisi ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri.....	52
2.2.4. Okuduğunu Anlama ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri.....	60
III. BÖLÜM.....	69
3. YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	73
3.3.2. Okuma Metinleri	74
3.3.3. Kelime Bilgisi Testi.....	75
3.3.4. Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı (KBDBDPA) .	77
3.3.4.1. KBDBDPA'nın Güvenirlik Çalışması.....	79
3.3.5. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi	82
3.3.5.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Güvenirlik Çalışması	86
3.4. Verilerin Analizi.....	86
3.4.1. Korelasyon ve Regresyon Analizi	87
3.4.2. MANOVA	88
3.4.3. ANOVA ve Bağımsız Örneklemeler <i>t</i> -Testi	91
3.4.4. Bağımlı Örneklemeler <i>t</i> -Testi.....	92
3.4.5. Eta-kare (η^2).....	93
IV. BÖLÜM.....	94
4. BULGULAR VE YORUM	94
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	94
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	97

4.2.1. Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamaları.....	97
4.2.2. Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	99
4.2.3 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Sosyoekonomik Düzey Açısından İncelenmesi	102
4.2.4 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Okul Öncesi (Anaokulu) Eğitimi Alma Açısından İncelenmesi	105
4.2.5 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Annenin Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesi	108
4.2.6 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Babanın Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesi	111
4.2.7 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesi.....	114
4.2.8 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Not Ortalaması Açısından İncelenmesi	117
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	120
4.3.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeyleri	120
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	121
4.4.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Durumları.....	121
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	122
4.5.1. Kelime Türünün İsim/Fiil Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi	122
4.5.2. Kelime Anlamının Gerçek/Mecaz Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ...	123
4.5.3. Kelimenin Türkçe Kökenli/Yabancı Kökenli Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi.....	124
V. BÖLÜM	126
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1. SONUÇLAR	126
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	126
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	126
5.1.2.1. Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	127
5.1.2.2. Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	127

5.1.2.3 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Sosyoekonomik Düzey Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	127
5.1.2.4 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Okul Öncesi (Anaokulu) Eğitimi Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	128
5.1.2.5 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Annenin Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	128
5.1.2.6 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Babanın Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	128
5.1.2.7 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	129
5.1.2.8 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Not Ortalaması Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	129
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	130
5.1.3.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	130
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	130
5.1.4.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	130
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	130
5.1.5.1. Kelime Türünün İsim/Fiil Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	131
5.1.5.2. Kelime Anlamının Gerçek/Mecaz Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	131
5.1.5.3. Kelimenin Türkçe Kökenli/Yabancı Kökenli Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	131
5.2. ÖNERİLER	132
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	167
Ek 1: Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı	167
Ek 2: Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı.....	168
Ek 3: Ön ve Asıl Uygulama İçin Seçilen Kelimeler	169
Ek 4: Öyküleyici Metinler İçin Kelime Belirtke Tablosu.....	171
Ek 5: Bilgilendirici Metinler İçin Kelime Belirtke Tablosu	172
Ek 6: Kazanımlar ve Bunlara Göre Hazırlanan Sorular.....	173
Ek 7: Kişisel Bilgi Formu	174
Ek 8: Öyküleyici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	175

Ek 9: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi	182
Ek 10: Öyküleyici Metinlerde Kelime Bilgisi Testi (Örnek Öğrenci Çalışmaları)	190
Ek 11: Bilgilendirici Metinlerde Kelime Bilgisi Testi (Örnek Öğrenci Çalışmaları)...	196



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 2018 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar	14
Tablo 2. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar	16
Tablo 3. Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar	17
Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayısı	70
Tablo 5. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	70
Tablo 6. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	71
Tablo 7. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyleri .	71
Tablo 8. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyleri .	72
Tablo 9. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığı.....	72
Tablo 10. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Genel Not Ortalaması.....	73
Tablo 11. Uzman Görüşlerine Göre Ortalama Metin Puanları.....	75
Tablo 12. Çalışma Grubu Hakkında Tanımlayıcı Bilgiler (KBDBDPA).....	80
Tablo 13. KBDBDPA'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenirliliğine İlişkin Krippendorff'un Alfa Katsayısı.....	80
Tablo 14. KBDBDPA'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenirliliğine İlişkin Cohen'in Kappa Katsayısı.....	80
Tablo 15. Öğrencilerin Kelimelere Verdiği Cevapların Değerlendirmeciler Tarafından DPA'ya Göre Değerlendirilmesi Sonucunla Alınan Puan Ortalamaları	81
Tablo 16. KBDBDPA'dan Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları.....	81
Tablo 17. ÖMOABT'ye İlişkin Madde ve Test İstatistikleri.....	84
Tablo 18. BMOABT'ye İlişkin Madde ve Test İstatistikleri.....	85
Tablo 19. Testlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri.....	87

Tablo 20. Kovaryans ve Varyans Matrislerinin Dağılımı.....	90
Tablo 21. Testler Arasındaki Fark Puana İlişkin Normallik Dağılımları	92
Tablo 22. Eta-kare (η^2) Katsayısının Hesaplanmasında Kullanılan Formüller	93
Tablo 23. Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi	94
Tablo 24. Kelime Bilgisinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	96
Tablo 25. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Puanları.....	97
Tablo 26. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Puanları	98
Tablo 27. Cinsiyete Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 28. Cinsiyete Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	100
Tablo 29. Sosyoekonomik Düzeye Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları	102
Tablo 30. Sosyoekonomik Düzeye Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları	103
Tablo 31. Okul Öncesi Eğitimi Almaya Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik <i>t</i> -Testi Sonuçları	106
Tablo 32. Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları	108
Tablo 33. Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları	111
Tablo 34. Kitap Okuma Sıklığına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları	114
Tablo 35. Kitap Okuma Sıklığına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları	115
Tablo 36. Genel Not Ortalamasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları	117

Tablo 37. Genel Not Ortalamasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları	118
Tablo 38. Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin Geçtiği Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik <i>t</i> -Testi Sonucu	120
Tablo 39. Okuduğunu Anlama Başarısının Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik <i>t</i> -Testi Sonucu	121
Tablo 40. Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin İsim veya Fiil Türünde Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik <i>t</i> -Testi Sonucu.....	123
Tablo 41. Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin Gerçek veya Mecaz Anlamda Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik <i>t</i> -Testi Sonucu.....	124
Tablo 42. Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin Türkçe Kökenli veya Yabancı Kökenli Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik <i>t</i> -Testi Sonucu	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuduğunu Anlamaya Genel Bir Bakış 35

Şekil 2. Normallik Dağılımına İlişkin Histogram, P-P Plot ve Dağılım Grafiği 88



KISALTMALAR LİSTESİ

\bar{X} : Ortalama

BMOABT: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi

DPA: Dereceli Puanlama Anahtarı

KBDBDPA: Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Frekans

ÖMOABT: Öyküleyici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi

p: Anlamlılık

R: Yordayan ile yordanan değişkenler arası ilişkinin derecesi

R²: Determinasyon katsayısı

Sd: Serbestlik Derecesi

Sh: Standart Hata

Ss: Standart Sapma

η^2 : Eta kare

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanın varlığından beri dil, duygu ve düşüncelerin paylaşımında en önemli araç olmuştur. Bu paylaşım da daha çok kelimeler yoluyla olmuştur. Kelimeler dilin temelini oluşturur ve dilin sevdirelmesinin yolu kelimelerden geçer. “Dil sevgisinin ve bilgisinin kazandırılmasının temeli, dildeki kelimelerin sevdirelmesi ve bu sevginin bir bilinç şeklinde kazandırılmasıyla atılacak, sonraki ögeler de bu temel üzerine kurulacaktır.” (Çeçen, 2002: 7).

Bir dil, yalnız kelime yığını değildir; ama dilde kelimelerin büyük önemi vardır (Göğüş, 1978: 360). Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en doğal vasıta, kendine has kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerle örülmüş içtimaî bir yapıdır. (Ergin, 2013). “İletişim sürecinde, düşünce oluşu ve paylaşımında kelimeler oldukça önemlidir. Kısacası dilde müstakil olarak bulunan bu birlikler dilin en güçlü unsurlarıdır. Kelimeler anlatımın temelidirler. Bir dile hâkim olmak o dildeki temel kelime kadrosuna hâkim olmakla başlar. İnsanın fikirlerini, duygularını anlatabilmesi için yeteri kadar kelime bilmesi ve bu kelimeleri cümle içinde doğru şekilde kullanması gerekir.” (İnce, 2006: 104).

“Kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” (Ergin, 2013: 95). Türkçe Sözlükte (2011: 1381) kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak tanımlanmaktadır. Dilbilimciler, kelime için “gösterge” ya da “söz ögesi” gibi değişik isimler kullanmaktadırlar (Aksan, 2009: 14). Bir tohumun gelişmesi nasıl ki toprağın yapısı ve iklime bağlıysa bir kelime de bir milletin sosyal yapısı ve tarihine bağlı olarak gelişir (Gözler, 1984).

“Kelime bilgisi, kelimelerin anlamlarını ve bu anlamlarla bağlantılı kavramları bilmeye denir.” (Temur, 2006: 15). Nagy ve Scott’a (2000) göre bir kelimeyi bilmek sadece onun tanımını bilmek değildir. Kelimeyi bilmek aynı zamanda onu bir araç gibi kullanmaktır. Eğer kelime kişiyi etkin kılarsa biliniyor denebilir. Kelime insanda iz bırakmazsa gerçek anlamda bilindiği söylenemez (Akt. Akyol, 2012: 200). “Bireyin

kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33).

Ana dili öğretiminde dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin sahip olduğu bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi için kelime bilgisinin de yüksek olması gerekir (Karatay, 2007b: 144). Bu dört temel becerinin geliştirilmesinde en temel etken kelime bilgisidir (Gülsoy ve Uçgun, 2013: 944).

Araştırmacılar kelime bilgisinin farklı boyutları üzerinde durmaktadır. Russel kelime bilgisinin üç boyutu olduğunu ifade etmektedir: 1. Derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak), 2. Genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek), 3. Ağırlık (bir konuda çok kelime bilmek) (Akt. Göğüş, 1978: 360). Bu boyutları derinlik, genişlik ve akıcılık şeklinde ele alan araştırmacılar da vardır (Tannenbaum, 2008; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006). Araştırmalarda genellikle kelime genişliği ve kelime derinliği olmak üzere kelime bilgisinin iki boyutu üzerinde durulmaktadır (Li ve Kirby, 2012; Moghadam, Zainal ve Ghaderpour, 2012; Read, 2004; Schmitt, 1994; Schoonen ve Verhallen, 2008; Qian, 1998). Kelime bilgisi genişliği ve derinliği, etkileşimli ve birbirine bağımlı boyutlardır (Akbarian, 2010; Marzban ve Hadipour, 2012; Tannenbaum, 2008; Qian, 2002).

Kelime bilgisi araştırmacıları sürekli olarak daha iyi kelime bilgisi ölçme yöntemleri bulmak için uğraşmışlardır. Bunun için kelime bilgisi derinliğini (Dale, 1965: 898, Paribakht ve Wesche, 1993; Read, 1993) ve kelime bilgisi genişliğini (Dunn ve Dunn, 1959; Nation, 1990; Meara ve Buxton, 1987; Meara ve Jones, 1988; Schmitt, Schmitt ve Clapham, 2001) ölçmek amacıyla farklı örneklem grupları için çeşitli testler kullanmışlardır. Bu testler pek çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır ve kullanılmaya devam etmektedir.

Dunn ve Dunn (1959) tarafından geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi [The Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)], kelime bilgisi genişliğini ölçen bir testtir. Bu test, 3-18 yaş arası öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek amacıyla uygulanmaktadır. Testte her biri 4 resimden oluşan 100 kart vardır. Çocuktan her kartta bulunan dört resim arasından, kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenmektedir. Testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen 8 soruda 6 yanlış cevap

verinceye kadar devam edilir. Testin güçlük seviyesi gittikçe artmaktadır. Test çeşitli dönemlerde (1981, 1997, 2001, 2007) revize edilmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin alıcı kelime bilgisini ölçen bir araç olan Kelime Düzeyi Testi [Vocabulary Levels Test (VLT)] Nation (1990) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Schmitt, Schmitt ve Clapham (2001) tarafından revize edilmiştir. Bu test, öğrencilerin İngilizce kelime ailesinin beş sıklık düzeyindeki (2.000, 3.000, 5.000, 10.000 ve üniversite kelime düzeyi) kelime bilgisi genişliğini ölçmektedir. Sınava giren kişinin testte yer alan her bir madde için listelenen altı kelimeden üçünü, karşısında yer alan üç kelimenin anlamı ile eşleştirmesi gerekmektedir.

Eurocentres Kelime Dağarcığı Testi [Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST)] (Meara ve Buxton, 1987; Meara ve Jones, 1988) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kelime bilgisi genişliğini ölçmek için geliştirilen bir testtir. Bu test öğrencinin, İngilizcedeki kelime dağarcığını ölçmektedir. Bilgisayar ekranında pek çok sayıda İngilizce kelime görüntülenir ve sınava girenden görüntülenen kelimelerin her birini bilip bilmediğine *evet-hayır* formatında karar vermesi istenir. Sonrasında bilgisayar programı, sınava girenin gerçek kelime dağarcığını karmaşık matematiksel teknikler kullanarak tahmin eder.

Kelime bilgisi derinliğini ölçen bir diğer araç da Kelime Bilgisi Ölçeği [Vocabulary Knowledge Scale (VKS)]'dir. Başlangıçta Dale (1965: 898) kelime bilgisinin dört düzeyi olduğunu ifade etmiş ve bu testi geliştirmiştir. Ölçeğin düzeyleri, 1. "Daha önce bu kelimeyi hiç görmedim." 2. "Böyle bir kelime olduğunu biliyorum ama ne anlama geldiğini bilmiyorum." 3. "Bağlamdan yola çıkarak kelimeyi bilirim." 4. "Bu kelimeyi biliyorum." şeklindedir. Sonraları Paribakht ve Wesche (1993: 15) bunlara ek olarak beşinci bir düzey eklemiştir: "Bu kelimeyi bir cümlede kullanabilirim." Böylece test son hâlini almıştır.

Öğrencilerin bir kelimeyi ne kadar iyi bildiklerini ölçmeye çalışan bir diğer test olan Kelime Çağrışım Testi [Word Associates Test (WAT)] Read (1993) tarafından geliştirilmiştir. Bu test, sözcük çağrışımları, yani bir kelimenin dildeki başka kelimelerle olan çeşitli anlamsal ve eşdizimsel ilişkileri yoluyla öğrencinin kelime bilgisi derinliğini ölçmektedir. 28 sorudan oluşan testte her doğru cevap 1, her yanlış cevap 0 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla 40 test ögesi için mümkün olan maksimum puan $40 \times 1 = 40$ şeklinde hesaplanır. Yani, bir kişinin toplam puanı, verdiği doğru cevapların toplam

sayısına eşit olur. Başlangıçta yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Yeni Zelanda'daki yetişkin öğrencilerin kelime bilgisi derinliğini ölçen bu test hem Read hem de başka araştırmacılar tarafından tekrar revize edildi. Bu test maddeleri her biri sıfat olan uyarıcı bir kelime ve bu kelimeyle ilgili her biri dört kelime içeren iki kutudan oluşur. Her maddenin her zaman dört doğru cevabı vardır. Bununla birlikte bu seçenekler eşit olarak dağılmamaktadır. Olası üç durum vardır: (1) sol ve sağ kutuların her ikisi de doğru iki cevap içerir; (2) sol kutu doğru bir cevap, sağ kutu ise doğru üç cevap içerir; (3) sol kutuda üç doğru cevap bulunurken sağ kutuda yalnızca bir doğru cevap vardır. Bu düzenleme, öğrencinin tahmin etme şansını önemli ölçüde azaltır.

Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da vardır. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile kelime bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (Güleryüz, 1999), araştırmanın problemine uygun olarak İlköğretim Türkçe Programı esas alınarak ve ilgili Türkçe kaynaklarından yararlanılarak *sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamanın* hedef ve hedef davranışları yazılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi düzeyleriyle ilgili soru hazırlamak için belirtke tabloları oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve sözcük bilgisi düzeyleri ile ilgili olmak üzere çoktan seçmeli 50'şer sorudan oluşan iki test geliştirilmiştir.

Özök Kayhan (2010), ilköğretim 1-5. sınıfa devam eden çocuklarda okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Erden'in geliştirmiş olduğu Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testinden hareketle Okuduğunu Anlama Alt Testi oluşturulmuştur. Okutulan her metnin sonundaki çoktan seçmeli soruların cevaplanmasını temel alan bu alt testte her doğru cevaplanan soru 1 puan değerindedir. Öğrencilerin sözcük bilgisini ölçmek amacıyla Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (SÖBİDÖ) geliştirilmiştir. Her maddesinde bir sözcüğün anlamının biliniyor bilinmediğini ölçen SÖBİDÖ *çoktan seçmeli, eş anlamlı, doğru/yanlış ve boşluk doldurma* soru sorma yöntemlerini içerir. Her doğru cevaplanan madde 1 puan değerindedir.

Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) tarafından öğrencilerin kelime bilgisinin metin türleri açısından okuduğunu anlama ile ilişkili olup olmadığı ve kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı metin türleri açısından yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Bu

çalışmada Yıldız (2010) tarafından geliştirilen ve bir öyküleyici ile bir bilgilendirici metinden oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. 28 sorudan oluşan testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir. Kelime Bilgisi Testi için Yıldırım (2010) tarafından beşinci sınıf öğrencileri için uygun görülen Türkçe ders kitapları ve kaynaklarından İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2005) yer alan söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar esas alınarak geliştirilen test kullanılmıştır. Hazırlanan test maddeleri; eşleştirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve soru-cevap soru yöntemlerini kapsamıştır. 45 sorudan oluşan testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir.

Araştırmacılar, kelime bilgi düzeyini ölçmek için genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, soru-cevap, evet-hayır formatında oluşturulan testleri kullanırken okuduğunu anlama başarısını ölçmek için daha çok çoktan seçmeli test tekniğini kullanmışlardır. Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda, kelime bilgisi testleri ile okuduğunu anlama başarı testleri, genellikle birbirinden bağımsız olarak geliştirilmiştir. Aradaki bu ilişkiyi daha tutarlı hâle getirmek için hem kelime bilgisi testinin hem de okuduğunu anlama başarı testinin aynı metne dayandırılarak geliştirilmesi gerekmektedir. Literatürde böyle bir çalışmanın olmaması eksiklik olarak görülmektedir. Bu boşluğu doldurma adına böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Kelime bilgi düzeyi, bilimsel çalışmalarda farklı terimlerle ifade edilmektedir. İlgili literatüre bakıldığında bu kavramın Türkiye'de kelime seviyesi, kelime bilgisi, sözcük bilgisi, kelime yeterliği; Türkiye dışında ise “vocabulary knowledge” (Laufer, Elder, Hill ve Congdon, 2004; Laufer ve Goldstein, 2004; Nagy ve Anderson, 1984; Olmos, 2009; Qian, 2002), “vocabulary knowledge level” (Alwin, 1991; Kameli ve Baki, 2013; Silverman ve Crandell, 2010), “level of vocabulary knowledge” (Rahbarian ve Oroji, 2014), “word knowledge” (Graves, 1986; Pany, Jenkins ve Schreck, 1982; Readence, Baldwin ve Rickelman, 1983; Ryder ve Slater, 1988; Stahl, 1983; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006; Tannenbaum, 2008; Zimmerman, 2009) ve “level of vocabulary” (Leung, Silverman, Nandakumar, Qian ve Hines, 2011; Nist ve Olejnik, 1995) gibi ifadelerle karşılandığı görülmektedir. Literatürde kavrama ilişkin bir terminoloji birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada “kelime bilgisi (kelime bilgi düzeyi)” yani “word knowledge” terimi kullanılmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları;
 - a. ortalama olarak ne durumdadır?
 - b. cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d. okul öncesi (anaokulu) eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e. annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f. babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - g. kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - h. genel not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri, kelimenin geçtiği metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri;
 - a. kelimenin isim/fiil türünde olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. kelimenin gerçek/mecaz anlamda olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. kelimenin Türkçe/yabancı kökenli olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Türkçe öğretiminin temelini dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme oluşturur. Bu becerilerin arasında sıkı bir bağ vardır. Bu temel becerilerin tam ve eksiksiz kullanılabilmesi için öğrencilerin iyi bir kelime bilgisine sahip olmaları gerekir. Çeçen (2002: 5) kelime bilgisi yüksek olan birey, grup ve sınıfların iletişimlerinin güçleneceğini, fikirlerinin yükselip yüceleceğini ifade eder.

“Çocuk doğduğu andan itibaren ‘dinleme’ yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle ‘konuşma’yı gerçekleştirir. Birikiminde bulunan kelime ve ifade kalıplarını kullanarak çevresindekilerle bildirişimde bulunur. Düşünürken, fikir üretirken, türlü bilgi ve fikirleri yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır. İçinde yaşadığı toplumun dili vasıtasıyla birçok bilgi öğrenir. Kısacası her türlü eğitimi ve öğrenimi dile dayanır.” (Tosunoğlu, 1999: 72). Bundan dolayı dilin önemli bir sahası olan “kelime” konusunda yapılan araştırmalar oldukça önemlidir.

Ülkemizde kelime ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Kelime ile ilgili çalışmalar, daha çok yazılı anlatım yaptırılarak öğrencilerin ve ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kelimelerin tespiti ile öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kelime sıklık ve yaygınlık listelerinin oluşturulması noktasında yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar çoğu zaman aynı anlamı karşılayan ve birbirinin yerine kullanılan kelime dağarcığı, kelime hazinesi, kelime serveti, söz dağarcığı, söz varlığı, sözcük dağarcığı, sözcük hazinesi vb. terimler başlığı altında yapılmıştır.

Kelime bilgisini ölçmek için araştırmacılar sürekli olarak daha iyi ölçme yöntem ve teknikleri ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Geleneksel kelime bilgisi testleri, çoktan seçmeli ölçme tekniği, evet-hayır test formatı ve derecelendirme ölçekleri araştırmacılar tarafından ortaya konan ölçme yöntem ve tekniklerden bazılarıdır (Akyol ve Temur, 2007). Çoktan seçmeli ölçme tekniği, sert bir şekilde eleştirilmesine rağmen kelime bilgisini ölçmek için kullanılan yaygın bir yöntemdir. Ancak bu tür testlerden kaynaklı sorunlar vardır; ilki kişinin kısmi kelime bilgisinin ölçülememesi, ikincisi çoktan seçmeli testlerden elde edilen performansın verilen çeldirici unsurların niteliğine bağlı olması ve üçüncü olarak da bu tür test formatının kişiyi tahminde bulunmaya teşvik etme eğiliminde bulunmasıdır (Temur, 2006). Bununla beraber kelime bilgisini ölçmek için çoğunlukla boşluk doldurma, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan kelime testleri de kullanılmaktadır. Bu tür testler, kelimelerin anlamının bilinip bilinmediğini ölçmekte ise

de ne kadar bilindiğini ölçme noktasında yetersizdir. Kişinin kelimenin anlamına ilişkin bilgisinin seviyesini belirlemek yeni bir kelime bilgisi ölçme yöntemine ihtiyaç duyulmuştur.

Kelime bilgisinin okuduğunu anlama konusundaki rolü araştırılırken hem derinlik hem de genişlik boyutu eşit derecede öneme sahiptir. Bu nedenle, kelime bilgisi derinliğini etkili bir şekilde değerlendirebilen çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır (Qian, 2002). Kelime bilgisi testleri, anlamının derinliğine bakmaksızın kelime bilgisinin genişliğini ölçme eğilimi göstermiştir. Eğer bir test, bir gösterge aracı olacaksa, yalnızca kelime bilgisini ölçen bir test değil, aynı zamanda kelime bilgisinin derinliğini de tespit edebilecek nitelikte olmalıdır (Jain, 2000'den akt. Temur, 2006: 46). Bu araştırmada kullanılan kelime bilgisi ölçme yöntemi öğrencilerin kelime bilgisi derinliğini tespit edecek bir niteliktedir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin tahmin etme başarısını büyük ölçüde azaltmıştır.

Okuduğunu anlama testi ve kelime bilgisi testi arasındaki tutarlı ilişkiyi daha da artırmak için kelime bilgisi testi, okuduğunu anlama testinde kullanılan metinlere dayandırılarak geliştirilmelidir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ölçülürken sıklıkla kullanılan geleneksel kelime sayımı ve kelime bilgisi testlerinin dışına çıkılmaktadır. Bunun için metinlerden kelimeler seçilmiş ve bu kelimelere, aynı metnin sonunda yer verilmiştir. Öğrencilerden kelimelerin anlamını metinden hareketle yanlarında bırakılan boş alana yazmaları istenmiştir. Yapılan tanımlamalardan sonra dereceli puanlama anahtarı kullanılarak öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma bu yönüyle özgündür. Öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri belirlendikten sonra okuduğunu anlama başarıları çoktan seçmeli testlerle ölçülmüştür. Öğrencilerin hem kelime bilgi düzeyleri hem de okuduğunu anlama başarıları ölçüldükten sonra bu iki bağımlı değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışma kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi daha net ve tutarlı olarak ortaya koyması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmanın tarafsızlığının, çalışma süresince muhafaza edileceği varsayılmıştır.
- Yapılacak çalışmada öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve gerçek durumları gösterdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- uygulamanın yapıldığı ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf düzeyinde öğrencilerle,
- Malatya'daki ortaokullarda öğrenim gören toplam 355 öğrenci ile,
- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile,
- Öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı varsayılan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ile,
- uzman görüşleri sonucunda öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinin her birinden seçilen ikişer metin ile,
- araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Bilgisi Testi”, “Kelime Bilgi Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kelime: Anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük (TDK, 2011).

Kelime Bilgisi: Kelimelerin anlamlarını ve bu anlamlarla bağlantılı kavramları bilme (Temur, 2006: 15).

Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğrencinin bir çalışmada (kompozisyon yazma, sözel gösteriler, bilimsel projeler gibi) yapılandığı cevapların niteliğini değerlendirmede kullanılan bir puanlama aracı (Popham, 1997).

Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılması (Güneş, 2009: 217).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ve tez konusu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında kelime, kelime hazinesi, üretici (productive) ve alıcı (receptive) kelime hazinesi, kelime hazinesi ile dil becerileri arasındaki ilişki, kelime hazinesinin Türkçe dersi öğretim programlarındaki yeri, kelime hazinesini geliştirme yolları, kelime bilgisi, okuma becerisi, okuma becerisinin Türkçe dersi öğretim programlarındaki yeri, okuma becerisinin önemi, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler, okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasındaki ilişki, metin ve metin türleri ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.1.1. Kelime

“Kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” (Ergin, 2013: 95). Türkçe Sözlükte (2011: 1381) kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak tanımlanmaktadır. Dilbilimciler, kelime için “gösterge” ya da “söz ögesi” gibi değişik isimler kullanmaktadırlar (Aksan, 2009: 14). “Düşünce yalnızca sözcüklerle dile getirilmekle kalmaz, onlar aracılığıyla varlık kazanır. Her düşünce devinir, büyüyüp gelişir, bir işlevi yerine getirir, bir sorunu çözer.” (Vygotsky, 1985’ten akt. Güteryüz, 1999: 26). Duygu ve düşüncelerimizi başkalarına anlatmanın temel yapı taşları kelimelerdir. Ana diline ilişkin ilk kelimeler dinleme yoluyla oluşmaya başlamaktadır. Daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaya başlandıkça kelime hazinesindeki zenginlik de artmaktadır (Temur, 2006: 12).

“Dilin yapı taşlarını sözcükler teşkil etmektedir. Sözcükler, bir bakıma dilin hücreleri konumundadırlar. Dil ile sözcükler arasında, insanla bünyesindeki hücre arasındakine benzer bir bağ vardır. Hücrenin, bir parçası olduğu canlının hayatıyeti (yaşamsallığı) üzerinde etkisi olduğu gibi kelimenin de dil üzerinde etkisi vardır. Çünkü bir dilin bozulması ve yok olmasının başlangıcı, sözcüklerin benliğini kaybetmesiyle olur ve öyle devam eder.” (Çeçen, 2002: 6-7).

2.1.2. Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi, çeşitli kaynaklarda pek çok tanımla karşılanmaktadır. Kelime hazinesi terimini karşılamak için söz dağarcığı, söz hazinesi, söz varlığı, söz serveti, sözcük dağarcığı, sözcük hazinesi, sözcük serveti, sözcük varlığı, kelime dağarcığı, kelime kadrosu, kelime serveti ve vokabüler gibi terimler kullanılmaktadır. Bunların çoğunluğu aynı anlamı karşılamak için kullanılsa da aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti gibi terimler birbirlerini karşıladıkları için birbirlerinin yerine kullanılabilirler (Kurudayıoğlu, 2005: 9). “Fransızcada ‘vocabulaire’, İngilizcede ‘vocabulary’, Almancada ‘wortschatz’ ve ‘wortbestand’ terimi ile karşılanan *söz varlığı*; kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, kelime kadrosu, vokabüler kavramlarından daha geniş bir kavramdır. Söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşamadır.” (Baş, 2006: 104).

Kelime hazinesi, Türkçe Sözlükte (2011: 2158) söz varlığı ile eş anlamlı gösterilerek, söz varlığı terimi “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlanmıştır. Akyol ve Temur (2007: 197) kelime hazinesini “kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı” şeklinde tanımlamıştır. Göğüş’e (1978: 360) göre “bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsine sözcük dağarcığı” denir. Kelime hazinesi bireyin bildiği kelimeleri ifade etmektedir. Öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek onun bildiği kelimelerin sayısını artırmak demektir.

Çocukların her yıl edinmesi gereken kelime miktarı, yılda yaklaşık 3.000 kelime olarak ifade edilmektedir (Pikulski ve Templeton, 2004). Ancak ilkokulun sonuna kadar ortalama bir çocuğun yaklaşık 9.000 kelime edindiği tahmin edilmektedir (Biemiller, 2003). Öğrencilerin 12-13 yıllık okul hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri metinlerin ve diğer okuma materyallerinin 180.000’den fazla kelime içerdiğini gösteren çalışmalar vardır. Ayrıca öğrencilerin her yıl ortalama 3.000-4.000 kelimeyi okuma yoluyla öğrenmesi ve liseden mezun oldukları zaman ortalama 50.000 kelime hazinesine sahip olmaları beklenir (Graves, 2006). Araştırmalar, normal nüfusta yer alan çocukların 2. sınıfın sonuna kadar yaklaşık 5.200 kelime veya 1 yaşından itibaren günde ortalama 2,2

kelime; 3-5. sınıflar boyunca, yaklaşık 3.200 kelime ya da günde ortalama 2,9 kelime edindiğini göstermektedir. Yine avantajlı nüfusta yer alan çocukların, 2. sınıfın sonuna kadar yaklaşık 6.200 kelime veya günde ortalama 2,4 kelime; 3-5. sınıflar boyunca yaklaşık 2.500 kelime veya günde ortalama 2,3 kelime edindiği tespit edilmiştir (Biemiller ve Slonim, 2001). Dünya standartlarına göre durum böyleyken ülkemizde gerek ortaokul gerek lise öğrencilerinin kelime hazinesinin bu rakamların yarısına bile denk gelmeyecek zenginlikte olduğu ifade edilmektedir (Sever, 2004: 121).

Çocukların kelime hazinelerindeki farklılıklar okul öncesinden başlar. Çünkü öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve sosyo-ekonomik durum, öğrencilerin kelime hazinesini belirlemektedir. Bu durum, okulda belli kazanımlar edinilse de ilerleyen yıllarda eğitimin farklı aşamalarında etkisini göstermeye devam edecektir (Cesur, 2005; Hart ve Risley, 1995). Bireyin sahip olduğu kelime hazinesi, eğitim hayatında, sosyal yaşamında, karşılaştığı sorunları çözebilmesinden çevresindekilerle iletişimine kadar yaşam kalitesini etkileyen önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Göçer, 2015).

2.1.3. Üretici (Productive) ve Alıcı (Receptive) Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi aktif/pasif, etkin/edilgin, işlevsel/alıcı, üretici/alıcı kelime hazinesi gibi terimlerle ifade edilmiştir. “Anadili eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmektir. Çocuklarda ve büyüklerde sözcük dağarcığı, işleyiş yönünden iki türlü canlılık gösterir: 1. Etkin (active) sözcükler: konuşurken, yazarken kullanılanlar. 2. Edilgin (pasive) sözcükler: dinlerken, okurken anlaşılanlar. Etkin sözcüklerin sayısı, edilgenlere göre çok az olmaktadır; çünkü insanlar dinleyerek, okuyarak, görerek birçok konular üzerinde sözcükler öğreniyorlarsa da bunlardan ancak uğraşları ve ilgileri üzerindeki sözcükleri kullanıyorlar.” (Gögüş, 1978: 360-361).

Alıcı (receptive) kelime hazinesi bir konuşmayı dinlerken veya metin içinde bize sunulduğunda (okurken) anlayabileceğimiz kelimelerdir. Üretici (productive) kelime hazinesi ise başkalarıyla konuşurken veya bir yazı yazarken kullandığımız kelimelerdir. Genellikle alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesine göre çok daha geniş olduğuna inanılmaktadır çünkü nadiren kullanacağımız kelimeler sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (NRP, 2000: 4, 15-16).

Öğrencilerin üretici ve alıcı kelime hazinesinde “var olan kelime sayısı, okuduğunu anlama becerisine doğrudan etki etmekte; diğer yandan okuma etkinlikleri, öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine zemin hazırlamaktadır.” (Yaman, 2010: 736). Öğretmenler öğrencilerin üretici kelime hazinelerini geliştirme adına etkinliklerin uygulayıcısı olarak önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla öğretmenler, mevcut etkinliklerde yeni karşılaşılan kelime hazinesi unsurlarına dikkat çekerek öğrencilerin bu unsurları ne kadar fark ettiğinin ve öğrendiğinin nabzını tutmalıdır. Öğretmenlerin etkinliklerde tüm kelime hazinesi unsurlarını işe koşması ve öğrencilerin kelime farkındalığını arttırması, kelime öğretim sürecini de dinamik hâle getirecektir (Baş ve Demirci, 2015).

2.1.4. Kelime Hazinesi ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Ana dili öğretiminin dört temel dil beceri alanı vardır. Bunlar; okuma, yazma, dinleme, konuşmadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme “algılayıcı beceriler”, konuşma ve yazma ise “üretken beceriler” olarak kabul edilmektedir (Razı, 2008: 15). Literatürde algılayıcı beceriler *anlama* becerileri, üretken beceriler ise *anlatma* becerileri adı altında da geçmektedir. Dil becerilerinden çocukta ilk gelişeni dinlemedir. Dinlemenin anne karnında yaklaşık yedinci aydan itibaren başladığı kabul edilmektedir. Dinlemeden sonra gelişen ikinci beceri ise konuşmadır. Okuma ve yazma becerileri ise eğitim süreciyle birlikte gündeme gelen ve dinleme ve konuşmaya göre isteğe bağlı gelişen becerilerdir. Dil becerilerinin gelişimi somutlaştırılırsa: Çocuk önce dinler, sonra konuşur ve en sonunda da okur ve yazar (Karadağ, 2005: 21). Bu becerilerinin gelişmesinde kelimeler bir anahtar görevini üstlenmektedir.

“Bireyin, duygu ve düşüncelerini yazma ve konuşma yoluyla ifade ederken kullandığı kelimeler anlatmaya yönelik kelime hazinesini, dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleri de anlamaya yönelik kelime hazinesi oluşturmaktadır.” (Kurudayıoğlu, 2005: 10). “Kelime hazinesinin gelişimiyle okuma ve dinleme alışkanlık ve zevkinin kazanılması arasında doğrudan bir ilişki ve paralellik olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Kelime hazinesinin gelişmiş olması okuma ve dinleme alışkanlık ve zevkinin kazanılmasına yardımcı olacağı gibi okuma ve dinleme de kelime hazinesini zenginleştirecektir. Kısacası bu beceriler, birbirini desteklemek suretiyle gelişecek ve edinilecektir.” (Çeçen, 2007).

Dil becerileriyle kelime hazinesi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Okuma ve dinleme sırasında kelime hazinesi zenginleşirken konuşma ve yazma sırasında bazı kelimelere ihtiyaç duyulması, daha önce okuma ve dinleme yoluyla bilinen kelimelerin kullanılmasını, böylece bellekten çağrılmasını ve kelime hazinesine mal edilmesini sağlar (Çiftçi ve Çeçen, 2013: 336). Karatay (2007b) dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi için kelime bilgisinin iyi düzeyde olması gerektiğini ifade eder.

İnsanın dili doğru kullanması, duygu ve düşüncelerini ifade edip edememe özellikleri kelime hazinesine bağlıdır. “Dinleme becerisinde kelimeyi anlayabilme ön plana çıkarken, konuşma becerisinde kelimeyi doğru telaffuz etme özelliği öncelikli olacaktır. Okuma becerisinde konuşmada olduğu gibi doğru telaffuz etme özelliği ve buna ek olarak kelimeyi anlamlandırma kabiliyeti söz konusudur. Yazma becerisinde ise kelimenin doğru yazımı ön plandadır.” (Göçen ve Okur, 2015: 65).

2.1.5. Kelime Hazinesinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri

Güncellenen mevcut öğretim programında kelime hazinesi ikinci sınıftan başlanarak okuma öğrenme alanının alt başlığı olarak “*söz varlığı*” şeklinde yer almış ve verilmesi gereken kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı sıralanarak verilmiştir (MEB, 2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımların dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. 2018 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
2	“Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.”
2	“Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.”
2	“Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.”
3	“Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.”
3	“Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”
3	“Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.”
3	“Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”
4	“Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”
4	“Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.”
4	“Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”
4	“Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.”

4	“Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.”
4	“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”
5	“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”
5	“Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.”
5	“Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.”
5	“Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”
5	“Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”
5	“Kökleri ve ekleri ayırt eder.”
5	“Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”
6	“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”
6	“Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.”
6	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.”
6	“İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”
6	“İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.”
6	“Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”
6	“Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”
6	“Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”
6	“Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”
7	“Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”
7	“Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.”
7	“Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”
7	“Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”
7	“Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.”
7	“Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.”
7	“Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”
7	“Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.”
7	“Anlatım bozukluklarını tespit eder.”
8	“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”
8	“Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.”
8	“Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”
8	“Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”
8	“Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”
8	“Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.”
8	“Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kelime hazinesi, okuma öğrenme alanının alt başlığı olarak “*söz varlığı*” şeklinde yer almış ve birinci sınıftan başlanarak sekizinci sınıfa kadar verilmesi gereken kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı sıralanarak verilmiştir (MEB, 2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2015) kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
1	“Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.”
2	“Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.”
2	“Kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını bulur.”
3	“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını öğrenir.”
3	“Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.”
3	“İsim ve fiilleri ayırt eder.”
3	“Çekim eklerinin işlevlerini bilir.”
4	“Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.”
4	“Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.”
4	“Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”
4	“Kelime ve kavramların cümle içinde kazandığı anlamı bilir.”
4	“Varlıklara verilişlerine göre isimleri ayırt eder.”
4	“Çekim eklerinin işlevlerini bilir.”
4	“Kısaltmaları ve bunların eklerini doğru okur.”
4	“Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”
5	“Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.”
5	“Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.”
5	“Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.”
5	“Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”
5	“İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.”
5	“İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.”
6	“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.”
6	“Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.”
6	“Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.”
6	“Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.”
6	“Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.”
7	“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.”
7	“Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.”
7	“İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.”

7	“Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.”
7	“Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.”
8	“Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.”
8	“Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.”
8	“Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006), kelime hazinesine yönelik kazanımlar “dinleme/izleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” başlıkları altında ele alınıp, öğrencilerin “okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” amaçlanmıştır. Programda dinleme/izleme ve okuma temel dil becerilerinde kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlar “*söz varlığını zenginleştirme*” başlığı altında yer almaktadır. Bu başlık altında ele alınan kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ortaktır (MEB, 2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. *Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar*

Beceri Alanı	Kazanımlar
Dinleme/İzleme	“Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.”
	“Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.”
	“Tekerleme, sayışmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.”
	“Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.”
	“Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.”
Konuşma	“Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.”
Okuma	“Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.”
	“Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.”
	“Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.”
	“Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.”
Yazma	“Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.”

2.1.6. Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları

Kelime hazinesi zayıf olan öğrenciler anlama sürecinde sorunlar yaşarken; yazılı ve sözlü anlatımda da “kuru, yapay ve tekdüze bir anlatım” ortaya koymaktadır (Sever, 2004). Bunu ortadan kaldırmanın yolu kelime hazinesini zenginleştirmektir. Kelime hazinesini zenginleştirmek için öncelikle amaca ve yaş gruplarına göre kelime hazinesinin tespiti yapılmalıdır. Bu tespit için kullanım sıklığının da göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretime yönelik hazırlanacak ders kitaplarındaki metinlerde ve sözlüklerde bu konu dikkate alınmalıdır (Özbay, 2011). Eğitimin her yılında, öğretim üzerinde daha büyük bir rol üstlenen metinler, kelime bilgisinin eksikliği gibi metinlerin anlaşılmasını etkileyen faktörler yüzünden başarıyı olumsuz etkilemektedir (Jenkins, Matlock ve Slocum 1989’dan akt. Nist ve Olejnik, 1995).

Kelime hazinesi, “bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir. Bu birikimi en verimli şekilde artırma ve kullanmayı sağlayacak ortam, Türkçe dersleridir. Türkçe dersinde kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanması hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33).

Kelime hazinesinin geliştirilmesi için aşağıdaki çalışmaların yapılmasında fayda vardır:

a) *Okuma alışkanlığının kazandırılması*: “Okuma yoluyla öğrenciler kelimelerin hem yazılışını görmekte hem de okunuşunu duyabilmektedirler. Okuma istek ve arzusu oluşmuş, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin kelime hazineleri okuma yoluyla doğal bir süreç içerisinde gelişecektir. Çünkü her metin farklı düzeyde kelime hazinesine sahiptir. Özellikle de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmış ve belli bir oranda bilinmeyen kelime içeren metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki gelişimlerinin yanında kelime hazinelerinin de gelişmesini sağlamış olacaktır.” (Temur, 2006: 13). Kitaplar bir kelime topluluğudur. Öğrenci okudukça yeni kelimeler öğrenir, yeni kelimeler öğrendikçe düşüncesi gelişir. Bu tüm becerilerine olumlu yönde katkı sağlar. Dolayısıyla kelime hazinesini geliştirmenin en iyi yolu öğrenciye bol bol kitap okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

b) *Sözlüklerin niteliği ve kullanımı*: Edinilmesini hedeflediğimiz kelime hazinesi “söz varlığı”nın bir parçası olduğuna göre sözlükler bu konuda yardımcı olacak en

temel kaynaktır. “Öğrencileri sözlük kullanmaya teşvik etmek ve alıştırmak gereklidir. Hatta öğrencilere, bildikleri kelimelere de bakmaları önerilmelidir. Çünkü öğrenci, bildiğini sandığı bir kelimeyi yanlış biliyor olabilir. Kelimeyi doğru biliyor olsa bile sözlüğe bakmakla o kelimenin zihnindeki karşılığını pekiştirmiş veya yeni bir anlamını, farklı bir kullanımını öğrenebilir.” (Çeçen, 2002).

c) *Öğrenciyi teşvik etme*: Akılda tutulması gereken bir etken de, öğrencilerin birçok kelimeyi bilmesinin yanı sıra bunları kullanmak için onlara bol fırsatlar verilmesi gerektiğidir. Genellikle öğrencilerin alıcı ve üretici kelime hazineleri arasında bir fark vardır. Öğretmenlerin amaçlarından biri de, öğrencileri konuşurken ve yazarken mümkün olduğunca çok sayıda alıcı kelimeyi kullanmaya teşvik etmek olmalıdır. Bu öğrencinin hafızasındaki kelimeleri sağlamlaştırmaya ve kelime hazinesini zenginleştirmeye yardımcı olur (Joshi, 2005: 216).

d) *Oyunlarla kelime hazinesinin geliştirilmesi*: İlkokul ve ortaokul düzeyindeki - özellikle de ilkokul- öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi çalışmalarında oyunlardan da büyük oranda faydalanmak gerekir. Okuma-yazma çalışmalarında zaten oyunlardan faydalanılmaktadır. Aynı şekilde kelime hazinesinin genişletilmesi için bu oyunlardan, bu yönde kullanılacakları seçip onları amaca uygun bir şekilde öğrencinin yaş, cinsiyet ve seviyesini de göz önünde bulundurarak uyarlamak suretiyle yararlanmak mümkündür. Cümle tamamlama oyunu, eş anlamlısını bulma oyunu, cümle yapma oyunu, kelimeyi tamamlama oyunu ve kelime yazma oyunu kelime hazinesinin geliştirilmesi için faydalanılacak oyunlardan bazılarıdır (Çeçen, 2002).

e) *Kelimelerin kalıcılığının artırılması*: Kelimelerin kalıcılığını artırmak için “öğretilecek kelimeleri sözle ifadeden önce jest ve mimiklerle anlatmaya çalışmak, kelime somut bir varlığı veya nesneyi karşılıyorsa var olan şeyin kendisini veya resmini göstermek gerekir. Eyleme dayalı iş, oluş ve hareket bildiren bir kelime öğretiliyorsa bu eylemi uygulamak ve açıklamasını yapmak gerekir. İlkokulda kelimeler zıt anlamlarıyla beraber kavratılmaya çalışılmalı, ancak ortaokuldan itibaren kelimeler eş anlamlarıyla da açıklanmaya çalışılmalıdır. Aktif olarak kullanılmayan kelimelerin unutulmasını önlemek amacıyla düzeye uygun kitaplar belirleyerek bunların öğrenciler arasında zevkle okunması” sağlanabilir. Yine önceden öğretilen kelimelerin tekrarını sağlanarak kelimelerin kalıcılığı artırılabilir (Karatay, 2007b: 150-151).

f) *Ezber yoluyla kelime hazinesinin geliştirilmesi*: Çocuğun, ana dilinin inceliklerini kavrayıp zengin bir kelime hazinesine sahip olabilmesi, duygu ve düşüncelerini, dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde sözlü veya yazılı ifade edebilmesi için şiir, atasözü, deyim, tekerleme ve bilmece ezberlemesi şarttır. Bunları ezberlemekle öğrencilerin kazanacakları kelime sayısı azımsanamaz. Dolayısıyla öğrencilerin kelime hazinelerini, arzu edilen aşamaya getirmede ezberin etkili olduğu söylenebilir (Çeçen, 2002).

g) *Kelimenin doğru kullanılması*: “Öğretilen kelimelerin konuşma ve okuma esnasında telâffuzunun; yazılı anlatımda imlâsının doğru olup olmadığı dikkatle değerlendirilmeli, bu konuda öğrenciye örnek olunmalı, gerekirse öğrencilere özel ilgi gösterilmelidir. Bunun için yazılı anlatım çalışmalarını dikkatle incelemek; yazılı anlatım çalışmaları yanında çeşitli konularda öğrenilen kelimeleri kullanmayı özendirerek çeşitli münazaralar yaptırılmalıdır.” (Karatay, 2007b: 150-151).

h) *Öğrenciyi güdüleme / öğrencide kelime öğrenme ihtiyacı uyarma*: “Kelime hazinesini zenginleştirme çalışmalarının bir ders çalışma veya ödev yapma havasıyla yürütülemeyeceği açıktır. Öyle yapılsa bile sonuca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Yapılması gereken, öğrencide kelime hazinesini genişletme ihtiyacı uyarmaktır. Bunu sağlamak için de öğrenciyi bilimsel, kültürel ortamlarla karşı karşıya getirmek gerekir. Sosyal, kültürel veya bilimsel hiçbir çalışmayı izlemeyen, kitap okumayan öğrenci elbette böyle bir ihtiyaç duymayacaktır. Çocuklarda, daha küçük yaşlarda iken büyük bir öğrenme merakı vardır. Girdiği yeni bir çevrede, kendisine yabancı gelen her şeyi öğrenmek isteyen yetişkin gibi çocuklar da henüz yeterince tanımadıkları bir âlemi tanıma hevesiyle bazen büyüklerini bezdirecek ölçüde çok soru sormaktadırlar. Büyükler, çocukların özünde var olan öğrenme arzu ve ihtiyacını, onların zihinsel, psikolojik, sosyal gelişimlerinin yanında kelime hazinesi konusundaki durumlarını da göz önünde bulundurarak yönlendirmeye çalışmalıdırlar. Bu konuda büyükler düşen asıl görev ise çocuklarda mevcut olan bu merakı, bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacak yerlere yönlendirmektir. Bunu sağlamak için büyükler, bir adım önde gitmek suretiyle çocuklara çeşitli alanlarla ilgili sorular sorarak onlarda öğrenme merak ve ihtiyacı uyarmalıdırlar.” (Çeçen, 2007: 127).

1) *Televizyonun kelime hazinesi gelişimindeki rolü*: Televizyon başta olmak üzere kitle iletişim araçları, yalnızca çocukların değil her insanın kelime ve bilgi

dağarcığının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Değişik yaş seviyelerine hitap eden oyun programları, masal, hikâye anlatma, bilmece sorma programları, çizgi filmler yapmak ve yeni kelimeler öğretmeyi hedeflemek suretiyle televizyondan azamî seviyede faydalanmak şarttır (Çeçen, 2002).

Sistemli bir şekilde yapılan kelime hazinesini geliştirme teknikleri öğrencileri derse karşı güdülemekte ve öğrencilerin derste aktif olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede çağrışım, serbest yazma ve tamamlama çalışmaları, kullanılan klasik tekniğe göre daha etkilidir. Öğrencinin, öğrendiği bir kelimeyi yazılı anlatımda kullanması öğrenilen kelimenin zihinde daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu tekniklerle güdülenen öğrenci, kendini daha iyi ifade edebilmekte ve yazma uygulamasını zevkle yapmaktadır (Çelik, 2004).

Geleneksel yaklaşımlarda öğrenciler, çoğunlukla kelimelerin anlamlarını tahmin etmekten, sözlükten bulmaktan, cümle içinde kullanmaktan ve kelimelerin anlamlarını ezberlemekten öteye gitmeyen etkinliklerle çalışırlar (Yıldırım, 2010). Yapılan araştırmalar, kavram haritalarıyla (Acat, 2008), fihrist, sözlük ve metin defteri uygulamasının kullanımıyla (Tuğyan, 2010), eğitsel oyun yöntemiyle (Gülsoy ve Uçgun, 2013), kelime oyunları (Özaslan, 2006), etkinliklerle (Lüle Mert, 2010), gösteri tekniğiyle (Yaman ve Gülcan, 2009), bağlamsal kelime öğrenme stratejileri kullanarak (Bora, 2013), iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle (Yıldırım, 2010), görseller ve hikâyelerle (Çevik, 2011) kelime öğretiminin kelime hazinesini geliştirmede geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Sesli okuma, tartışma ve okul saatleri dışında bağımsız okuma deneyimleri kazandırılması gibi etkinlikler de çocuklarda kelime hazinesinin zenginleştirilmesine yardımcı olur (Cunningham, 2005: 65). Öğretmenler, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek için yüksek sesle okuma, hikâye anlatma, oyun oynama, tartışma ve rutin sınıf konuşmaları gibi sınıf etkinliklerini de etkili bir şekilde kullanmalıdır (Nagy, 2005: 29).

Göğüş'e göre (1978: 361-362) kelime çalışmaları öğrencilere aşağıdaki bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar:

- 1) Kullanmakta olduğu kelimelerin anlamlarını, kullanışlarını durulaştırmak; yanlış kullanımları fark edip düzeltebilme yeteneği kazandırmak,
- 2) Yeni kelimeler öğreterek, kelime hazinesinin yaşla birlikte doğal gelişimini hızlandırmak,

- 3) Kelimelerin yapıları tanıtılarak, anlamlarını daha iyi belirleyebilecek bilgiler vermek,
- 4) Kelimelerin türevlerini öğretmek sözcük ailesini tanıtmak,
- 5) Kelimelerin karşıtlarını, yakın anlamlarını, karşılıklarını öğretmek, anlam sınırları üzerinde bilinç kazandırmak,
- 6) Birleşik kelime, deyim, atasözü gibi kelime gruplarını tanıtmak, anlamlarını öğretmek,
- 7) Kelimenin eskilik-yenilik niteliğini; ağız ya da argo çevresinin ürünü olup olmadığını; terim olarak, bir bilim ya da sanat alanında belli anlam taşıdığını fark ettirmek,
- 8) Bilmediği kelimelerin anlam ve yapısını öğrenebilmek için sözlük ve başka kaynaklara başvurma alışkanlığı kazandırmak,
- 9) Kelimeleri, deyimleri, terimleri günlük ilişki ile yaratıcı anlatımda, doğru ve yerinde kullanmayı öğretmek,
- 10) Dilimizde gittikçe artan kısaltmaların hangi kelimeleri ifade ettiğini tanıtmak.

Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, anlama ve anlatma temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim sürecinde kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması gerekmektedir. Ders kitapları, yardımcı kitaplar ve başvuru kitapları temel kelime hazinesi dikkate alınarak hazırlanırsa bunlardan yararlanacak öğrencilerin kelime edinmeleri daha kolay olacak ve buna bağlı olarak her alanda öğrencilerin başarısı artacaktır. Ayrıca, öğrencilerin kelime hazinelerine göre hazırlanmış romanlar, hikâyeler, dergiler, gazeteler ve yazılar onların zihni faaliyetlerini kuvvetlendirerek onlara okuma alışkanlık ve sevgisi kazandıracaktır. Bunların gerçekleşmesi için; Türkçe ders kitabı hazırlanırken önceden belirlenen hedef ve stratejiler dikkate alınarak bir ünite ve kitapta, eğitim-öğretim yılı boyunca, kaç kelimenin öğretileceği ile ilgili çalışmalar da yapılmalıdır (Karatay, 2007b: 151-152).

Özön (1967: 45), öğrencilerin kelime hazinelerini beslerken dikkat edilmesi gereken unsurları şu şekilde belirtmektedir:

- a) “Kelimeleri, ifade ettikleri eşyadan ve fikirlerden ayırarak öğretmemeliyiz. En doğru yol, bunları psikolojik alakalara göre gruplandırmaktır. Bazen kökteş kelimeler bile, bu bakımdan birbirlerinden uzak kalırlar. Fakat aynı fikir nizamına, aynı hayal grubuna giren, biri düşünülünce öbürü az çok açık bir şekilde hatıra gelen kelimeler arasında psikolojik bir alaka var demektir.”

- b) “Çalışmalar umumi kültür dilimizde yaşayan kelimeler üzerinde toplanmalı, eski, az kullanılan veya tutunmamış kelimelerde ısrar edilmemelidir.”
- c) “Her kelime, telaffuzuyla birlikte kavratılmalıdır.”
- d) “Kelimeler üzerinde çalışılırken sözlüklerden, ansiklopedilerden, ilgili kaynaklardan faydalanılmak, edinilen bilgiler ve yapılan karşılaştırmalar vb. fişlere veya alfabeli defterlere not ettirilmelidir.”
- e) “Kelime çalışmalarının ifrata vardırılması mahzurludur.”

Kelime hazinesini artırma adına öğrencilere kelime ezberletmekten ziyade hafızalarında yer edinecek, onlar için anlamlı olacak ve kolay öğrenilecek kelimeler öğretilmelidir. Kelime gelişiminin okumayı öğrenmede oynadığı önemli role değinen Wasik (2010) kelime gelişiminin getirdiği yüksek kazanımlardan dolayı, anaokulu öğrencilerine ve özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere, kelimeleri öğrenmek için en uygun fırsatlar sağlanması gerektiğini ifade eder.

Okumanın kapsamını artırmak, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek adına atılması gereken önemli bir adım olarak görülmektedir. Özellikle kapsamlı okuyanlar, metin içindeki sözcük öbekleri ve ipuçlarından hareketle yeni karakter ve kelimeleri daha etkili bir şekilde öğrenirler (Shu, Anderson ve Zhang, 1995). Öğrencilerin kelime hazinesi geliştirmek için mutlaka okuma ve dinleme yaptırılmalıdır. Okuma ve dinleme, yeni kelimeler öğrenmeyi ve öğrenilen kelimenin kalıcı olmasını sağlayan önemli bir fırsattır. Bu nedenle, okuma kapsamını arttırmak ve dinleme alışkanlığı kazandırmak, bir öğretmenin öğrencilerin kelime hazinesini arttırmak adına yapabileceği en önemli şeydir (Nagy, 1988; Yangın, 1999).

2.1.7. Kelime Bilgisi

Analitik çalışmalar, ilişkisel çalışmalar, deneysel çalışmalar ve öğretim çalışmalarından elde edilen kanıtlar kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Tennenbaum, 2008). Bu konuda ilk çalışma Davis (1944) tarafından yapılmıştır. Davis, okuduğunu anlamının altında yatan iki önemli faktör bulmuştur: kelime bilgisi ve mantık

Bir kelimeyi bilmek, onun hakkında çok şey bilmek demektir (Zimmerman, 2009). Bir kelimeyi bilmek o kelimeyi doğru kullanmak, doğru yazmak, konuşurken ve yazarken yerinde kullanmak, okuduğunda ya da duyduğunda ne anlama geldiğini bilmektir (Yangın, 1999). Bir kelimeyi bilmek, onu sözlü duyduğunuzda veya yazılı

gördüğünde tanımak demektir. Kelimenin hangi dilbilgisi kalıpları ile ortaya çıkacağını ve eşdizimsel olarak hangi kelime veya kelime türleri ile kullanılacağını bilmek demektir. Bir kelimeyi bilmek, sıklıkla veya nadir kullanılan bir kelime olup olmadığını ve uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını bilmek demektir. Bir kelimeyi bilmek, onunla karşılaştığınızda anlamını hatırlayabilmek ve kendisiyle ilgili diğer sözcükleri çağrıştırması demektir (Nation, 1990: 31-32).

Kelime bilgisi, kelimelerin anlamlarını ve bu anlamlarla bağlantılı kavramları bilmektir (Temur, 2006: 15). Kelime hazinesi ise kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamıdır (Akyol ve Temur, 2007: 197). Söz varlığı ise bir dildeki sözlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Bu tanımlardan hareketle söz varlığının niceliksel bir yönü olduğu ancak kelime bilgisinin hem nitel hem de nicel anlam taşıdığı söylenebilir. Yani söz varlığı kişinin sahip olduğu kelime hazinesini kapsarken; kelime bilgisi kelimenin farklı anlamlarını (eş, zıt, sesteş, gerçek, mecaz, yan anlam) bilmelerine ve bağlama göre kazandıkları anlamları tespit etmelerini kapsamakta bununla beraber kelime hazinesinin zenginleşmesine temel oluşturmaktadır (Deniz, 2017).

Wallace (1982: 27), kelime bilgisinin aşağıdaki bileşenlerden oluştuğunu ifade etmektedir:

- a) Kelimeleri sözlü veya yazılı biçimiyle tanıyabilme,
- b) Kelimeleri istendiğinde hatırlayabilme,
- c) Kelimeleri uygun nesne veya kavramla ilişkilendirebilme,
- d) Kelimeleri uygun dil bilgisi kuralları içinde kullanabilme,
- e) Kelimeleri konuşmada anlaşılabilir bir şekilde telaffuz edebilme,
- f) Kelimeleri yazmada doğru yazabilme,
- g) Kelimeleri doğru eş dizimde kullanabilme,
- h) Kelimeleri biçimsel özelliklerine uygun kullanabilme,
- i) Kelimelerin yan anlamlarının ve birleşimlerinin farkında olabilme.

Nagy ve Scott (2004: 575) kelime bilgisinin karmaşık olduğunu ve bu karmaşıklığın beş yönü olduğu üzerinde durmaktadır:

1. Aşamalılık (Kelime bilgisinin aşamaları vardır; bir kelimeyi bilir ya da bilmezsiniz),
2. Çok boyutluluk (Kelime bilgisi nitelik olarak farklı bilgi türlerinden oluşur),

3. Çok anlamlılık (Kelimelerin genellikle birden çok anlamı vardır),
4. Karşılıklı ilişkililik (Kişinin bir kelime hakkındaki bilgisi, sahip olduğu diğer kelimeler hakkındaki bilgi ile ilişkilidir),
5. Çok türülük (Bir kelimenin anlamı bilmek, kelimenin türüne bağlı olarak büyük ölçüde farklılık gösterir).

Russel, kelime bilgisinin üç boyutu üzerinde durmaktadır: 1. kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak anlamında *derinlik*, 2. farklı konularda kelimeler bilmek anlamında *genişlik*, 3. bir konuda çok kelime bilmek anlamında *ağırlık* (Akt. Göğüş, 1978: 360). Bu boyutları derinlik, genişlik ve akıcılık şeklinde ele alan araştırmacılar da vardır (Tennenbaum, 2008; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006). Russel'in ifade ettiği "derinlik" boyutu Nagy ve Scott'un (2004) "çok anlamlılık" boyutuyla örtüşürken, "genişlik" ve "ağırlık" boyutları da kısmen "karşılıklı ilişkililik" boyutuyla örtüşmektedir. Bu boyutlara Nagy ve Scott'un (2004) ifade ettiği üç farklı kelime boyutu daha eklenebilir: "aşamalılık", "çok boyutluluk", "çok türülük" (Erdem ve Durmuş, 2010). Araştırmacılar genel olarak kelime genişliği (breadth of word knowledge) ve kelime derinliği (depth of word knowledge) olmak üzere kelime bilgisinin iki boyutu üzerinde durmaktadır (Moghadam, Zainal ve Ghaderpour, 2012; Read, 2004; Schmitt, 1994; Schoonen ve Verhallen, 2008). Kelime genişliği, kelime dağarcığı (vocabulary size) olarak da bilinir (Nation, 1990; Nouri ve Zerhouni, 2016; Schmitt, 1994; Schmitt, Schmitt ve Clapham, 2001; Qian, 2002). Muhtemelen bu iki boyut etkileşimli ve birbirine bağımlıdır. Kelime bilgisinin okuduğunu anlama konusundaki rolü keşfedilirken, her iki boyuta eşit derecede önem verilmelidir (Qian, 2002). Yapılan araştırmalar kelime bilgisi genişliği, kelime bilgisi derinliği ve okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Farvardin ve Koosha, 2011; Qian, 1998; Qian, 1999).

Bir kişinin sahip olduğu kelime sayısına kelime bilgisi genişliği denir (F. Yalçın, 2005). Kelime bilgisi derinliği ise, bir kişinin bir kelimeyi ne düzeyde bildiği anlamına gelir (Qian ve Schedl, 2004). Başka bir deyişle, kelime bilgisi genişliği, bir insanın ne kadar çok kelimeyi bildiği, kelime bilgisi derinliği ise bu kelimeleri ne kadar iyi bildiği anlamına gelir (Li ve Kirby, 2012).

Kelime bilgisi genişliği ve kelime bilgisi derinliği arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen öğrencilerin bu yönleri eşit veya paralel olarak gelişmemektedir.

Kelime bilgisi genişliğinin okuduğunu anlama açısından önemli olmasına rağmen, kelime bilgisi derinliğinin daha önemli olduğu kanıtlanmıştır (Nouri ve Zerhouni, 2016). Lee (2003) kelime bilgisi derinliğini, kelime öğrenimi ve kullanımı için bir ön şart olarak kabul eder. Çocuklar yeni kelimeler öğrenmek suretiyle kelime bilgisini genişletir. Bildikleri kelimelerin anlamını ve kullanımını zenginleştiren yeni anlam ve anlam ilişkileri ile kelime bilgisi derinleşir (Schoonen ve Verhallen, 2008).

Kelime bilgisi ve onun büyümesi sözel dil (konuşma) çevresinden ve birinin okuma ile ilgili deneyimlerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle erken kazanılan kelime hazinesinin çoğu, sözel çevrede gerçekleşir. Çocuklar birbirleri ile etkileşim halinde bulunabilecekleri ortamlarda ne kadar çok bulunabilirse o kadar çok kelime ile karşılaşır ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenirler. Bu etkileşimsel ortamlarda çocuklar dile ilişkin becerileri daha çok tecrübe ederler ve kullanırlar. Bu deneyimler de doğrudan çocuklarda okuma başarısının artmasına katkıda bulunur (Udaka, 2009'dan akt. Yıldırım, 2010).

Kelime bilgisini artırmak hem bir araç hem de bir amaç olarak eğitim sürecinin temel bir parçasıdır. Yeterli kelime bilginin olmaması hâlihazırda pek çok öğrenci için bariz ve ciddi bir engeldir. Bununla beraber bilgedeki ve teknolojideki ilerlemeler, bir kişinin okuryazar ve iş sahibi olması için hâkim olması gereken daha geniş bir kavram ve kelime havuzunu meydana getirecektir (Nagy, 1988). “Kelime bilgisinin gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler nesnelere, yerlere, insanlara ve olaylarla karşılaştıkları ölçüde kelime bilgilerini zenginleştirirler. Bu kişisel deneyimler yanında başkalarının deneyimleri de bu sürecin devamlılığına ve gelişimine katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı çocukların kelime bilgileri onların ve başkalarının gerçek dünyalarını yansıtmaktadır.” (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011: 1539).

Yapılan araştırmalar, kelime bilgisi genişliğinin, kelime bilgisi derinliğine kıyasla, okuduğunu anlama ile daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Farvardin ve Koosha, 2011; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006). Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar çoğunlukla okumada kelime genişliğinin rolüne dikkat çekmiştir. Buna karşılık, kelime bilgisi derinliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran daha az çalışma yapılmıştır (Schmitt, 1994; Qian, 2002).

2.1.8. Okuma Becerisi

Oldukça geniş bir anlam boyutu olan okuma kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Akyol'a (2012: 1) göre okuma; "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci"dir. Harris ve Sipay'a (1990: 10) göre okuma; "yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması"dır. Karatay (2010: 459) okumayı "yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümlenmenin ötesinde metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavrama" şeklinde tanımlamaktadır. Yalçın'a (2006: 47) göre okuma; "insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir." Yapılandırmacı bir yaklaşımla okuma, "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç"tir (Güneş, 2009: 3).

Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi pek çok öge bulunmaktadır. Anlam kurmada yazarlar kendi fikirlerini, kelimeler, cümleler, paragraflar ve çeşitli görsel şekiller kullanarak ortaya koymaktadırlar. Ancak hiçbir metin kendi kendini ifade edici değildir. Okuyucu okuma sırasında ön bilgilerini, deneyimlerini ve muhakeme becerilerini kullanarak, metinde sunulan görseller ve diğer kavramlardan da yararlanarak yeniden anlam kurmak durumundadır. Kısacası okumada anlam kurma; okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili tecrübelerine dayanmaktadır. Okumada anlam kurmak, yukarıda sayılan öğelerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde kullanılmasının yanı sıra okuyucunun istekliliği, ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştirildiği ortamdan da etkilenir (Akyol, 2012: 3).

Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'na dinleme becerisi 1981'de, konuşma becerisi 1949'da "Sözle İfade" başlığı altında girerken okuma becerisi ise 1924 (1340) yılında yer almıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda okuma becerisi, "öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar" şeklinde tanımlanmış olup bu becerinin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de kapsadığı ifade edilmiştir (MEB, 2006). "Ana dili öğretiminde

önemli bir yeri olan okuma eğitim ve öğretiminin amacı okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır.” (Gökçe, 2012: 826).

Fiziksel ve zihinsel özellikleriyle oldukça karmaşık bir süreç olan okuma birçok unsur tarafından etkilenir. Bu unsurlar okuyucuya bağlı faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Okuyucuya bağlı faktörler; görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği ve cinsiyettir. Çevresel faktörler ise aile, okul, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane ve okul-öğretmendir. Görme, okumanın temeli olan bir duyudur. Bu duyudan kaynaklanan bir eksiklik okumayı da olumsuz yönde etkiler. Okuma için görme duyusu kadar önemli bir diğer duyu işitmedir. Okumada harflerin temsil ettiği seslerin bilinmesi, ses ve şekil arasında ilişki kurulması ancak işitme duyusu ile olur. Okuma becerisini kazanabilmek için belirli bir zihinsel olgunluğa sahip olmakla beraber dil gelişiminin de belirli bir seviyeye ulaşmış olması gerekmektedir. Okuma çalışmalarına başlamadan önce çocuğun kelime hazinesinin yeterli zenginlikte olması ve dile ait çeşitli kullanım şekillerinin bilinmesi gerekir. Okumanın zihinsel unsurlarının gerçekleştiği beynin de gerekli gelişmeyi göstermesi gerekir. Yine psikomotor gelişimin okumadaki yeri önemlidir. Belirli hareketlerin yapılıp yapılamaması ile dil ve göz hareketlerinin okumayı etkilediği bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalarda okuma üzerinde cinsiyet faktörünün de etkili olduğunu göstermektedir (Özbay, 2011).

Ailenin sosyoekonomik düzeyinin okuma üzerinde oldukça etkilidir. Bundan dolayı anne ve babaların çocuklarına okumayı bir ihtiyaç olarak hissettirmeleri, çocukların ilgi ve yaş seviyelerine uygun kitaplar temin etmeleri ve özellikle evde bir kitaplık oluşturmaları gerekir. Bireyin zihinsel gelişimi, tutum ve davranışları üzerinde içinde yer aldığı toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bireyin ilgili olduğu arkadaş çevresinde okumaya karşı bir ilgi varsa bu bireye de olumlu olarak yansır, eğer durum aksi yönde ise bu durum okuma becerisini olumsuz yönde etkiler (Temizkan, 2009). Okumaya yönlendirme açısından ailelerin yapabilecekleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Akyol, 2010: 213-214):

- Düzenli olarak çocuğa okuma ve okutturma,
- Çocuklarla birlikte kütüphanelere gitme,

- Kitapçıları gezme,
- Okudukları (kitap, dergi, gazete vb.) hakkında çocukları konuşturma,
- Hikâyedeki kahramanları ve olayları irdeleme,
- Okuma etkinliğini ödüllendirme,
- Çocuğun okuyarak kazandığı bilgi ve deneyimi günlük hayatla ilişkilendirme,
- Çocuğa görsel okuma yapabileceği ortam sunma,
- Çocuğa *kitap alma* alışkanlığı kazandırma,
- Evde kitaplık oluşturma,
- Okumada örnek olma,
- Kitap fuarlarına çocuklarla gitme,
- Ergenlik çağına kadar okuma alışkanlığı kazandırmaya gayret etme,
- Ders kitaplarına ek olarak başka kitaplar okutma,
- Tatil sürecinde okumanın önemli bir etkinliğe dönüşmesini sağlama,
- Çocukları erken yaşlarda özellikle görsel ve işitsel olarak muayene ettirme.

Ev, sınıf ve okul gibi ortamlarda bireyin kolayca ulaşabileceği kütüphanenin bulunması, bireyin okuma becerisinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Ayrıca kütüphaneler, öğrenciler için cazip hâle getirilmeli, kitaplar öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde yenilenmelidir. Okuma eğitiminin diğer önemli unsurlarından biri de öğretmendir. İlk okuma çalışmalarından tutun da okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesine kadar öğretmene büyük vazifeler düşmektedir. Yine rol model olan öğretmenin sergileyeceği tavırlar oldukça önemlidir (Özbay, 2011). Yapılan araştırmalar öğrenci özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişkenin öğretmen özellikleri olduğu göstermektedir (Aslanoğlu, 2007). Dolayısıyla ilkokul yıllarında okumayı öğrenen çocuğun, 10-12 yaşlar arasında da okuma alışkanlığı edinmesi gerekir. Çünkü bu dönemde kazanılan okuma alışkanlığı, çocuğun yetişkinlik dönemindeki okuma isteğinin temelini oluşturur (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111). Okumayı kazandırma ve alışkanlık haline getirme bir süreci gerektirir. Bu süreç sadece bireyin değil, bireylerin işbirliği içerisinde çalışmasıyla etkili bir şekilde gerçekleşir. Okuma sürecinin başarılı bir şekilde yaşanması için öncelikle aileler sonra da çocuklar, öğretmenler ve devletin diğer ilgili kuruluşları bu sürece dâhil olmalı, sorumluluk almalı ve sorumluluklarını yerine getirmelidirler (Akyol, 2010: 214).

“Okuma becerisiyle öğrencilerden okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesini, sentezleyebilmesini, okuma ve öğrenmeden zevk alması beklenmektedir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2015: 6). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) “okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.”

2.1.9. Okuma Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri

Okuma becerisi, öğretim programına ilk olarak 1924 (1340) yılında yer almıştır. *İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı*’nda (1924) okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak konulan ‘Kıraat’ dersleri ilk sınıfta küçük hikâye, fıkra gibi türlerle farklı konuları işlemeye yöneliktir. Çalışmalara öncelikle basit konulu eserlerden başlanarak sene sonunda iki üç sayfalık makaleleri anlayabilecek düzeye ulaşma gayesi, çocuklarda seviyeye dikkat edildiğinin bir göstergesidir. İkinci sınıfta ‘İnşat’ çalışmaları ile birlikte aynı ders içinde değerlendirilmesi ve ilk sınıfın geliştirilerek çalışmaların sürdürülmesinin tavsiye edilmesi bu sınıftaki hedeflerin belirsizleşmesine yol açmaktadır. Son sınıftaki ders adının ‘Edebî Kıraat’ şeklinde değiştirilmesi, bu sınıftan itibaren liseye geçiş hazırlıklarının yapıldığının göstergesidir. Metin seçiminde artık sadelik yerine edebîlik koşulunun getirilmesi ve eserdeki üslup özellikleri ile tür bilgilerinin de verilmeye başlanacağına açıklanması bu hedeflere yöneliktir. Öğretmenlerden, ders kitabı haricinde metinleri sınıfa getirerek okumalarının istenmesi öğrencilerin serbest okuma alışkanlığının ve zevkinin gelişmesi için olumlu bir uygulamadır. Ayrıca daha önceki sınıflarda öğretmenlere yöntem konusunda herhangi bir telkin yapılmazken bu ders için “istikra” (tümevarım) yönteminin önerildiği de dikkati çeker (Temizyürek ve Balcı, 2006).

Orta Mektep Türkçe Programı’nda (1929) “Kıraat” başlığı altında metni anlama çalışmalarında neler yapılması gerektiği, metin üzerine yazma ve konuşma, diksiyon, sesli ve sessiz okuma, sessiz okuma hızının tespiti ve arttırılmasına yönelik çalışmalar, türlerin teknik özellikleri, sözlük kullandırmaya alıştırma, metin seçiminde dikkat

edilmesi gerekenler gibi ders içinde kullanılacak metotların da bu bölümde daha ayrıntılı olduğu göze çarpar (Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu bölümde okuma alışkanlığı, edebî zevk kazandırma, olumlu değerleri metinlerle yerleştirmeye çalışma, edebi türlerle öğrencinin tanıştırılması amaçlanmıştır. Ders dışındaki zamanlar için mutlaka kitap tavsiye edilmiştir. Bu yaklaşım okumanın sadece dersle sınırlandırılmayacak, hayatın tümünde kullanılan bir beceri olmasının sonucudur (Özbay, 2008: 56).

Ortaokul Türkçe Programı'nda (1949) “okuma” çalışmaları ile okuduğunu anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırma, kitap sevgisini yerleştirme gibi amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için metinden hareket etme ilkesinin yine vurgulandığı bölüm, metin incelemelerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında da yönlendirici değerlendirmelere yer vermiştir. Önceki programlarda sadece yüksek sesle okuma çalışmaları düzeyinde kalan “İnşat” çalışmalarının, bu programda içeriğinin zenginleştirildiği göze çarpmaktadır. Programla, inşat çalışmaları konuşma eğitimi de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Ayrıntılı olmasa da topluluk karşısında konuşma, telaffuz hatalarının düzeltilmesi, belirlenmiş konular hakkında konuşma ve fikir beyan etme çalışmaları bölüm içinde değinilen konulardır. Fakat bu çalışmalar için de yeterli derecede uygulama ve değerlendirme örnek ve ölçütlerinin konulduğunu söylemek mümkün değildir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (1981) okuma, “Anlama” başlığı altında yer almıştır. Bu bölümde her sınıf için özel amaçlar ve kazandırılacak davranışlar açıklanmıştır (Özbay, 2008: 63).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 6-7) “okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Ayrıca okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi,

anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir. Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi amacıyla etkinlik örnekleri ve formları” hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 'nda (MEB, 2015: 6-7) “okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır.”

2.1.10. Okuma Becerisinin Önemi

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. Çünkü ilkokulda okuma becerisini uygun bir şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyen öğrenciler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olmaktadır (Akyol, 2012: 2).

Okuma kişisel gelişim açısından oldukça önemlidir; çünkü bireyin ruhsal ihtiyaçlarına da cevap veren bir beceridir. Okuyamayan bir insan akademik ve kültürel faaliyetlerde dolayısıyla sosyal faaliyetlerde çok aktif olamaz. Bu da zaman içinde kişinin kendini çevresindeki insanlardan eksik görmesine sebep olup bireyin sosyalleşmesini ve özgüven gelişimini engeller. Çünkü öğrenme ve bilgi edinmenin temel yollarından biri olan okuma, kişinin bilgi dağarcığını geliştirip toplumla sağlıklı bir iletişime geçmesini sağlayan önemli bir araçtır (Özbay, 2011: 3).

Güneyli (2003: 23) okumanın önemini şu şekilde ifade eder: “Ülkelerin kalkınmışlığı büyük ölçüde her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretme ise kendini geliştirmeye ve

okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça, düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.”

“Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımını günlük yaşantı açısından önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını okuyup anlamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır.” (Akyol, 2012: 2).

Dökmen’e (1994) göre okuma becerisi: kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve organize etme becerisi ile okuma hızı gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Akt. Coşkun, 2002: 4) Bununla beraber okuma becerisinin pek çok konu alanı vardır. “Okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı, okumaya yönelik tutum, okuma stratejileri, okumanın değerlendirilmesi, okuma beceri düzeyi, okumada yeni yaklaşımlar, okumaya etki eden faktörler, okuma teknikleri, okumada karşılaşılan sorunlar, okuma güçlüğü ve giderilmesi, eleştirel okuma, okuma materyalleri okuma motivasyonu, metinler arası okuma, okuma hakkı vs.” bunlardan bazılarıdır (Akaydın ve Çeçen, 2015: 187).

2.1.11. Okuduğunu Anlama

Okuma deyince akla okuduğunu anlama gelir. Çünkü okumanın nihai hedeflerinin başında “okuduğunu anlama” gelmektedir. Sever’e (1994) göre okuma, temel nitelikleriyle bir anlama sürecidir. Okuma becerisi üzerine yazılan makaleler ilgili yapılan araştırmada, konularına göre sınıflandırıldığında *okuduğunu anlama* en çok çalışılan konuların başında gelmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015).

Anlama, konuşma ya da yazıyla aktarılanı algılamaktır (Sever, 1994: 122). “Anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılmasıdır. Okuma sırasında zihin, bir taraftan gözün yazıdan topladıklarından anlamlar oluşturmakta, bir taraftan da bunları önceki satırlardaki anlamlarla birleştirmektedir. Yani zihin, düşünceleri bir satırdan diğerine taşımakta, bir önceki ve bir sonraki düşüncelerle bağlamaktadır. Bu işleme anlam oluşturma ya da anlamlandırma denilmektedir.” (Güneş, 2009: 217). Dinleme ve okuma etkinliklerinin amacına

ulaşması ancak anlama ile olur. Anlama olmayınca, dinleme de ve okuma da bir değer ifade etmez (Çiftçi, 2007).

“Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır.” (Çiftçi, 2007: 2).

Okuduğunu anlama birçok bilişsel işlevin birlikte işlediği bir süreçtir. Bu süreç, okuma becerisi, kelime bilgisi, görsel algı, bellek gibi bilişsel süreçlerin aynı anda işlenmesini içermektedir (Özkök Kayhan, 2010). “Okuma, yazılanı anlamaktır. Anlama için, öğrenciye, bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci, okuduğunu anlayamaz. Okuduğunu anlayamayan öğrenci, okul hayatında asla başarılı olamaz.” (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111).

Akyol (2012: 3) okumanın gerçekleşmesinde kelime tanımının öneminden bahsetmektedir. Buna göre okuma gerçekleşirken okuyucu öncelikle kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine olanak sağlamaktadır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kesinlikle kullanılmalıdır. Eğer ilk basamak olan kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin tam olarak anlaşılacaktır. Çiftçi ve Temizyürek (2008: 111) öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmeleri için en az şu dört işlemi yerine getirmeleri gerektiğini ifade ederler. Bunlar; kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır.

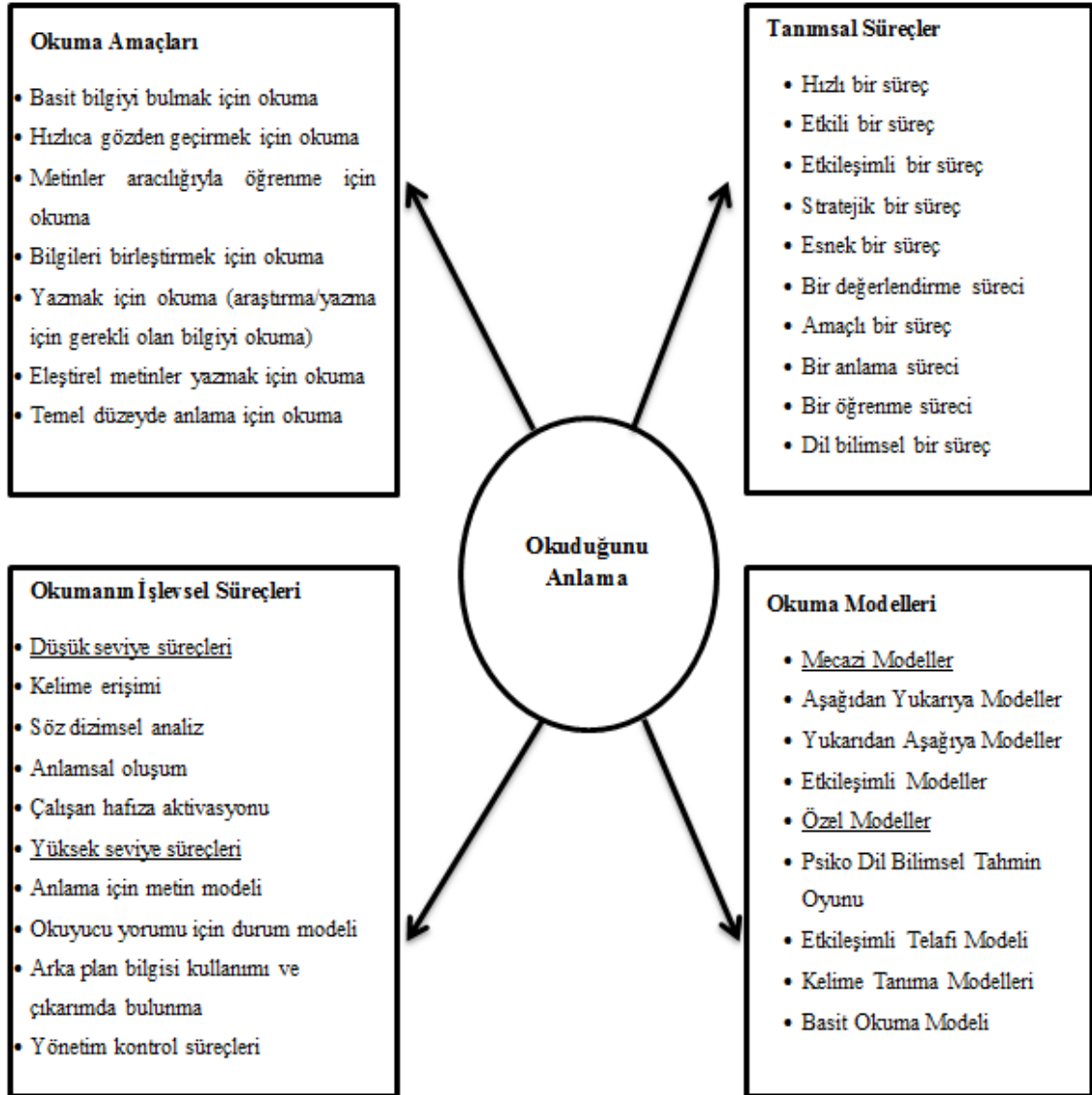
“Okuduğunu anlama becerileri bireyin okuma etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlerden geçerek, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir.” (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011: 100). Smith ve Dechant’a göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır (Akt. Yılmaz, 2008: 134):

- a) “Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme”,

- b) “Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme”,
- c) “Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama”,
- d) “Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme”.

Okuma oldukça karmaşık bir süreçtir. Grabe ve Stoller (2002) Şekil 1’de gösterildiği üzere bu karmaşık süreç içinde yer alan temel basamakları bir araya getirerek okuduğunu anlama için bir şekil oluşturmaya çalışmışlardır (Akt. Razi, 2008: 20).

Şekil 1. Okuduğunu Anlamaya Genel Bir Bakış



Okumanın amaçları incelendiğinde okuyucunun pek çok farklı amaçlar doğrultusunda okudukları görülmektedir. Okuma sürecinde her okuyucunun mutlaka bir amacı olmakla beraber bu amaçlar birden fazla da olabilmektedir. Yine tanımsal süreç başlığından anlaşılacağı üzere okuma becerisini tek bir cümlelik tanıma sığdırmak yetersizdir; okuma becerisi pek çok farklı süreç olarak tanımlanabilir. Okumanın işlevsel süreçlerinde iki alt başlık bulunmaktadır. Buna göre okuma düşük seviyeli süreçler ile yüksek seviyeli süreçlerin birleşimiyle meydana gelmektedir. Mesela bir okuyucu düşük seviyeli bir süreçte *kelime erişimini* etkin hale getirirken, yüksek seviyeli bir süreçte *arka plan bilgisini kullanarak çıkarımda bulunmaya* çalışmaktadır. Böylece kelime ve arka plan bilgilerini kullanarak yazarın hedeflediği anlama, ulaşmaya çalışmaktadır. Okuma modelleri başlığı altında ise okumanın mecazi modelleri ve özel modelleri gösterilmektedir.

Hedge (2000) okuyucunun metindeki anlamı anlayabilmesi için sahip olması gereken altı tür yardımcı bilgi tanımlar. Bu bilgilerin ilki dil bilgisine ilişkin bilgiler olan söz dizimsel ve morfolojik bilgilerdir. Sonrasında gerekli olan bilgiler genel kelime bilgisi, sosyokültürel bilgi, konu bilgisi ve şematik bilgiyi göz önünde tutan tür bilgisidir. Hedge bu bilgilerin okuyucunun yazarla veya metinle diyalog oluşturmaya yardım ettiğini ima eder. Grabe (2003) bir metni anlamak için gerekli olan altı adımdan bahseder. Onun ilk adımı güçlü kelimelerin belirlenmesiyle başlar. İkinci adımda kelimelerin geniş bir tanımına bakmak gereklidir. Okuyucu okuma sürecinde üçüncü adımda kelime ve cümleleri anlar ve sonra dördüncü adım stratejik süreçlerle ilişkilidir. Sonunda, altıncı adımda okuyucu kendisinin okuma amaçları doğrultusunda metni değerlendirir. Hedge ve Grabe'nin belirlediği altı adımda ortak nokta okuduğunu anlama sürecinde yeterli kelime bilgisinin olması gerektiğidir (Akt. Altunkaya, 2015: 43).

Reading Study Group (RAND, 2002) okuduğunu anlamının dört bileşenden oluştuğunu belirtmektedir (Akt. Smith, 2013).

- Okuyucu (ilgi, bellek, eleştirel düşünme yeteneği, çıkarım, görüntüleme, motivasyon, bilgi ve kişisel deneyim)
- Metin (üslup, anlam birimleri, zihinsel model)
- Etkinlik (amaç, görev, çözümleme, dilsel ve anlamsal işleme, anlama stratejileri)

- Bağlam (sınıf, sosyokültürel çevre)

Okuduğunu anlamanın; okuyucu, metin ve bağlamın hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği bir süreç sonucunda ön bilgilerin kullanılması yoluyla anlamın yapılandırılması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Okuma eyleminin yapıldığı bağlamın (çevresel koşullar, sınıf ortamı, öğrencinin içinde bulunduğu hâl ve sosyokültürel özellikler) hem okuyucuyu hem metnin mesajının algılanma şeklini etkileyerek okuduğunu anlama sürecini yönlendirdiği; ayrıca okuyucunun okuma ortamına getirdiği bilişsel ve üst bilişsel stratejilerle ilgili deklaratif, prosedürel ve durumsallık bilgileri ve motivasyonunun anlama sürecini doğrudan etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Uyar, 2015: 44).

Yapılan çalışmalar, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri (Durmuş, 2017), Okumaya Adanmışlık Modeli'ne göre işlenen dersler (Mete, 2016), otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar (Candan Hamurcu, 2016) ve SCRATCH programının kullanımı aracılığıyla (Papatğa, 2016) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

PIRLS çalışmasına katılan Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaya göre okuduğunu anlama becerilerinin 0.51'i aile, okul, öğretmen ve öğrenci özellikleriyle açıklanmıştır. Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde en etkili değişken "öğrenci özellikleri" iken bu özelliklerden önemlisi "okuma ilgisi"dir. Bu öğrenci özelliklerini sırasıyla "okuldan sonra yapılan okuma etkinlikleri", "okul öncesi (anaokulu) eğitimi alıp almama", "ödev yapma sıklığı" ve "okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler" takip etmektedir. Öğrenci özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisi üzerinde en etkili değişken öğretmen özellikleridir. Bunu da sırasıyla aile özellikleri ve okul özellikleri takip etmektedir (Aslanoğlu, 2007).

"Öğrencilere, okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarından önce okuduğunu anlama becerisini kazandırmak gerekmektedir. Okuduğunu anlama hem okul hayatında hem de toplumsal hayatta vazgeçilmez bir değerdir. Okumanın amacı anlamaktır. Eğer okuma, anlamayla sonuçlanmamışsa amacına ulaşmış sayılamaz." (Çiftçi ve Çeçen, 2009: 638). Anlama hedefine ulaşmak için kurallar öğrenilmeli, alıştırmalar yapılmalı, tetikte olunarak gelişme beklenen alanın sınırları ve oraya nasıl varılacağı iyi bilinmelidir. Okuduğunu anlama hedefine ulaşan kişinin, dili kullanma ve yorumlama gücü de artar (Akçataş, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin

eğitimin ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrenmelerdeki verimin artırılmasının ve etkililiğin sağlanmasının da bir gereği gibi görünmektedir. Bu sorumluluk da öncelikle öğrencilerde dilsel becerilerin geliştirilmesini temel alan bir öğretime düşmektedir (Sever, 1994: 124).

2.1.12. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuma eğitimi sürekli ve planlı yapılan bir eğitim sonunda gerçekleşir. Bu süreçte yaşanacak aksaklıklar okumayı, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyecektir (Yantır, 2011: 23). Okuduğunu anlamada birçok faktör etkilidir. Coşkun (2002: 28) bu faktörleri iki gruba ayırmaktadır. Buna göre *okuyucu ile ilgili faktörler*; “okuyucunun kelime hazinesi, okuyucunun metne ilgisi, okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu, okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi, okuyucunun okuma amacı” iken *metinle ilgili faktörler* “metnin türü, metnin anlatım düzeni, yapısı, metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu ... vs.), metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılık, satır uzunluğu, punto büyüklüğü ... vs.)” gibi faktörlerdir.

“Bir kişinin anlama yeteneğinin seviyesi, içinde bulunduğu çevre, yaşantısı ve görmüş olduğu eğitim durumuyla yakından ilgilidir. Ön bilgilerinin zenginliği, edinilmiş olduğu kelime hazinesi, muhakeme ve mukayese yeteneği anlama yeteneğini olumlu yönde etkiler.” (Çiftçi, 2007: 57).

Göğüş’e (1978: 73-74) göre okuma sırasında yanlış anlamaya yol açan temel sebepler vardır. Bunlar:

1. Yazının dilinde bilinmeyen kelimelerin çokluğu,
2. Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü bulunması,
3. Konunun, kavramın okuyucuya yabancı bulunması,
4. Karşıt, tutarsız düşünceleri birleştirme çabası,
5. Öznel anlama: Okunan yazıyı, uyandırdığı çağrışımlara göre (korku, sevgi, kıskançlık iyi ya da kötü anılar) benimsemek, yeterince çözümlememek, yalnız bizde uyandırdığı izlenimlerle anlamak,
6. Çocuklarda “ben içincilik”,
7. Yazarın yan düşüncelerinden birine takılıp kalmak.

2009 yılında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’na katılan Türk öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile ilişkili öğrenci ve okul düzeyinde etkili olan

faktörler araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında ortaya çıkan değişimin yarıdan fazlası “okullar arasında var olan farklılıktan” kaynaklanmaktadır. Türkiye’de “öğrencinin cinsiyetinin kız olması ve okumaktan zevk alma düzeyi, okumaya dayalı stratejileri (ezberleme, kontrol, özetleme, anlama ve hatırlama) kullanma sıklığı, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki düzeyi, sınıftaki disiplin ortamı, ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi” arttıkça okuduğunu anlama puanlarının arttığı belirlenmiştir. Ancak, “öğrencinin kütüphane kullanma sıklığı, ezberleme stratejisini kullanma sıklığı ve varlık düzeyi” arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Ayrıca okulun “ortalama ekonomik, sosyal ve kültürel durumu” arttıkça okulların ortalama okuduğunu anlama puanları artarken, “öğrenci-öğretmen oranı ve okul içi görevlere öğretmen katılımı” arttıkça okulların ortalama okuduğunu anlama puanları düşmektedir (Yıldırım, 2012). Bu sonuçlardan hareketle okuduğu anlama başarısı üzerinde sadece öğrenciden kaynaklı faktörlerin değil aile, okul, arkadaş çevresi ve öğretmen gibi çevresel faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

2.1.13. Kelime Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Sözlü ya da yazılı, her türlü iletideki en etkili ve en güçlü birimler kelimelerdir. Kelimelerin etkisi ve gücü taşıdıkları anlamlarda yatmaktadır. Denilebilir ki dile hâkim olma ya da dili etkili bir şekilde kullanabilmenin bir şartı da kelime bilgisinin yüksek olmasıdır (Yangın, 1999: 6). Okuma, geliştirilebilen bir beceridir. Okumayı verimli kılan iki unsurdan söz edilebilir. Bu unsurların birincisi kelime bilgisi, ikincisi ise anlamadır (Çiftçi, 2007: 55).

Kelime ve okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okuyucu metni anlamak için karşılaştığı kelimelerin çoğunu anlayabilmelidir. Nagy ve Scott (2000), metni anlamamanın metinde yer alan kelimelerin % 90-95'inin anlamlarını bilmeye bağlı olduğunu bildirmiştir (Akt. Smith, 2013). Bunlar bize kelime bilgisinin okuduğunu anlama için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Thorndike'nin 15 ülkede 100.000 çocuk üzerinde yaptığı araştırmaya göre kelime bilgisi ile anlama arasında yüksek bir ilişki vardır. Birinden yüksek puan alan diğerinden de almaktadır (Akyol, 2012: 201).

Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin gücü, son 50 yılda yapılan basit korelasyonel araştırmalarla tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki katsayısının 0,3 ile 0,8 arasında

değiştirdiğini göstermektedir. İlişki düzeyi, test biçimi, katılımcıların yaşı, kullanılan kelimeler ve kelime bilgisi boyutları gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006).

Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki araştırmalar yoluyla kanıtlanmış olsa da, bu ilişkinin doğası hala belirsizliğini korumaktadır. Anderson ve Freebody (1981), kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişki hakkında üç varsayımda bulunmuştur. *Araçsal varsayım*a göre, kelime genişliği ile metni anlama arasında nedensel bir bağ vardır. Özellikle, kelime bilgisi ne kadar fazla olursa birey o ölçüde iyi bir okuyucu olur. Bu varsayım kelime bilgisini okumanın ön şartı olarak görür. Buna karşılık, *bilgi varsayımı*, bireyin arka plan bilgisinin metnin anlaşılmasında önemli bir rol oynadığını ileri sürer. Bu varsayımın göre, genel kültür ile okuduğunu anlama arasında nedensel bir bağ vardır. Buna göre okuyucunun dünyayla ilgili bilgisi metni kavrama sürecinde önemli bir rol oynar. Son olarak, *sözel yetenek varsayımının* kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi açıkladığını iddia etmektedirler. Özellikle, yüksek sözel becerilere sahip kişiler, düşük sözel becerilere sahip kişilerden daha iyi kelime öğrenir ve metni daha iyi anlarlar.

Kelime bilgisi yazılı metinlerin anlaşılmasında kritik bir rol oynar (NRP, 2000). Çünkü sahip oldukları kelime bilgisi öğrencilerin okudukları metinleri ne kadar iyi kavrayabildiklerini belirler. Okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kelime bilgisinin yeterli düzeyde olmasıdır denebilir. Okuyucunun, okuduğu metindeki kelimelere hâkimiyeti tam olursa hem okuma hatalarına düşmez hem de okuduğunu daha iyi anlar (Çiftçi, 2007: 56). Yapılan çalışmalar, bir metinde bilinen kelimelerin yoğunluğu arttıkça anlamının da o oranda arttığını göstermektedir (Hu ve Nation, 2000; Liu ve Nation, 1985). Genel olarak, bir metni kolaylaştıran ya da zorlaştıran, metinde yer alan “kolay” ya da “zor” kelimelerin sayıları değil, okuyucunun bir metindeki kelimeleri ne kadar bildiğidir (Stahl, 2003).

Çocuklar, öğretimin ilk yıllarında okumada belirli kazanımlar elde etmelerine rağmen, zayıf kelime hazinesinden dolayı okumakta zorluk çekerler (Madden, Slavin, Karweit, Dolan ve Wasik, 1993; Pinnell, Lyons, Deford, Bryk ve Seltzer, 1994). Benzer şekilde ilk yıllarda kelime hazinesi yeterince zenginleşmeyen öğrencilerin ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama becerilerinin olumsuz etkilendiği görülmüştür (Dickinson ve Tabors, 2001; Hart ve Risley, 1995; White, Graves ve Slater, 1990).

Smith'in (2013) araştırmasına göre okuduğunu anlama ile doğrudan ve dolaylı en büyük ilişkiye sahip olan faktör kelime bilgisidir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Anderson ve Freebody, 1981; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Deniz, 2017; Güteryüz, 1999; Joshi, 2005; Kurnaz, 2018; Martin-Chang ve Gould, 2008; NRP, 2000; Özkök Kayhan, 2010; Smith, 2013; Tannenbaum, 2008; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006; Tunmer ve Chapman, 2012; Verhoeven ve Leeuwe, 2008; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011).

Kelime bilgisi ile okuma becerisi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu ilişki kelime bilgisini okuduğunu anlama becerisini belirleyen en önemli faktörlerden birisi yapmaktadır. Çünkü kelime bilgisi geniş olan bir kimsenin okuduğunu daha iyi anlaması beklenirken çok okuyan bir kimsenin de kelime bilgisinin artması beklenir (Coşkun, 2002: 33). Okuduğunu anlama becerisindeki gelişme beraberinde kelime bilgisini de zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de olumlu yönde etkileyerek onun daha iyi yazabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Bu beceri alanlarındaki gelişmeler dinlediğini anlamayı da geliştirerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sever, 1994: 124). Kelime dağarcığı gelişmiş olan öğrencilerin gelişmemiş olan öğrencilere göre okuma yazma başarılarının daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur (Yazanoğlu, 2011). Zengin kelime bilgisine sahip öğrencilerin kelime bilgisi zayıf olan öğrencilere oranla okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Stahl ve Fairbanks, 1986).

Yapılan araştırmalar katılımcıların yaşının kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmektedir. Snow (2002) öğrencilerin kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bu ilişkiyi birinci sınıf öğrencileri 0.45, dördüncü sınıf öğrencileri için 0.62 ve yedinci sınıf öğrencileri için 0.69 olarak bulmuştur (Akt. Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006).

Kelime bilgisi, okuduğunu anlama için esastır; kelimelerin ne anlama geldiğini bilinmeden metin anlaşılabilir. Okuyucunun genel kelime bilgisi, metni ne kadar iyi anlayabileceğinin en iyi öngörücüsüdür (Anderson ve Freebody, 1981). Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasının büyük ölçüde kişisel çabalarına bağlı olduğunun farkında olunmalıdır. Bu nedenle öğrenciler bağımsız okuma alışkanlığı

geliştirmelidirler. Bu da öğretmenlerin rehberliği ile elde edilebilir (Nouri ve Zerhouni, 2016).

2.1.14. Metin ve Metin Türleri

Metin, “anlama ve anlatma becerilerinin temel malzemesini içinde bulunduran ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye imkân sağlayan örnek bir uygulama sahası olarak görülebilir.” (Kurnaz ve Akaydın, 2015). Metin, Türkçe Sözlükte (2011) “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle “anlamsal bütünlük taşıyan yazılı her şeyin metin olarak” değerlendirilebileceği söylenebilir (Akyol, 2011; İşeri, 1998). Güneş (2007) metni, “birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar” şeklinde tanımlayarak metinlerin, görsellerden de oluşabileceğini ifade etmiştir. “Son yıllarda metinle ilgili çalışmalar artmış, hem metin kavramının anlamında bir değişme, gelişme olmuş hem de metin bilgisi metin dil bilimi kavramları ortaya çıkmıştır.” (Çeçen, 2011).

Okuduğunu anlama sürecinde metinlerin yapı farklılıklarının önemli olduğu bilgisinden hareketle öğretim sürecinde kullanılacak metin türleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Anlama sürecinde bu farklılıklara dikkat çekmek önemlidir ancak metinleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak mümkün değildir. Örneğin bir hikâye klasik hikâye formatında yazılabileceği gibi mektup formunda da yazılabilir (Özbay, 2011). Metin duygu, düşünce, istek ve durum anlatan birer önerme niteliğindedir. Metni anlamlandırma sürecinde okur küçük yapılarla büyük yapıları ilişkilendirerek metinde verilmek istenen ana düşünceye ulaşır (Karatay, 2013: 235). Metindeki yapılar tek bir boyutta değil çok boyutta ele alınabilir. Metin kuramları açısından metin yapıları üç başlık altında sınıflandırılabilir (Günay, 2007: 67-68):

a) Küçük Yapı (Micro Structure): Metinde cümleler arasındaki ilişkiyi düzenler, metindeki dilsel birimler bu yapıya yönelik incelemelerde ele alınır.

b) Büyük Yapı (Macro Structure): Değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümlerinin ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi büyük yapı ile ilgilidir. Metnin tamamı göz önünde bulundurularak yapılacak çözümlenme ve özetleme de büyük

yapı bağlamında düşünülebilir. Büyük yapı, özetlenebilen metinlerin üzerinde yapılan incelemeleri de içerir.

c) Üst Yapı (Super Structure): Metinlerin sahip olması gereken temel özellikler ile ilgilidir. Yani metin türleri, tonları ve tipleri bir anlatı için belirtilen genel özellikler, mektup, deneme ya da başka bir anlatımın genel özellikleri üst yapı incelemelerinde ortaya konulur. Yalnızca metnin bağlamı ile yetinilmeyen yorumlama işi de üst yapı ile ilgilidir.

Metin türleri konusunda alan yazında çok farklı tasnifler yapılmıştır. “Metinler, genel olarak içinde deneme, makale vb. türlerin yer aldığı bilgilendirici; hikâye, roman vb. türleri içeren, geleneksel olarak tahkiyeli adı verilen olaya dayalı ya da öyküleyici ile nesir dilinden farklı bir dil benimseyen şiir olarak sınıflandırılmaktadır.” (Çeçen, 2011). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir şeklinde bir sınıflandırma yapılırken Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) hikâye edici, bilgi verici ve şiir metin şeklinde sınıflandırılmıştır. Güncellenen mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) hikâye edici, bilgilendirici şiir metin şeklinde sınıflandırılma yapılmıştır.

“Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek ve eğitim sürecinde metinlerin çözümlenebilmesini sağlayabilmek için metinlerin tür özelliklerinin üzerinde durulmalıdır.” (Kurnaz ve Akaydın, 2015). Farklı türlerde metinlerin anlaşılması, farklı okuma tekniklerini kullanmayı gerektirdiğinden öğrencilerin bu konuda eğitilmesi gerekir (Karatay, 2014; Özbay, 2011). “Metinlerin ayırt edici özelliklerinin öğrencilere hissettirilmesi ve okuma eğitimi çalışmalarının bu temellere oturtulması başarıyı destekleyecektir.” (Güneyli, 2003: 45). “Okuduğunu anlama başarısının belki de ilk basamağı, kişinin okuduğu metnin türüne özgü özellikleri ve bu türün gerektirdiği uygun okumayı bilmesidir.” (Karatay, 2007a).

Her metin kendi içinde anlamlı bir yapı özelliği göstermektedir. Metinde dilsel öğeler olan sesler, kelimeler ve cümleler rastgele değil, anlamlı bir yapı oluşturacak şekilde dizilirler. Burada sözü edilen anlamlı yapı, bildirişimin temel unsuru olan yapıdır. Çünkü anlamlı olmayan bir yapının okuyucuya veya dinleyiciye iletilmesi, bildirişimi sağlamaz. Her metin yani her anlamlı dilsel öğeler bütünü, bir bildirişim işlevi taşımaktadır. Metinlerin diğer bir özelliği de çok geniş bir konu havuzuna sahip

olmalarıdır. Akla gelebilecek hemen hemen her konuda metin hazırlanabilir (Temizkan, 2009: 37).

Eğitim çalışmalarında bilgilendirici metinlere öncelik vermek ve öyküleyici metinleri ihmal etmek doğru bir yaklaşım olmaz. Önemli olan her iki türden de başarılı örneklerle yer vermek ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaktır. Aksi takdirde istenilen verim sağlanamayacaktır (Güneyli, 2003: 45). Yine kelime hazinesinin gelişimi en hızlı ve en sağlıklı bir şekilde ancak metinler yoluyla olur. Öğrenciler metinler yoluyla yeni kelimeler öğrenir, öğrendiği kelimeleri doğru şekilde kullanmayı öğrenir, yakın anlamlı ve eş sesli kelimeler ile anlam farklarını öğrenir, edilgin (pasif) kelime hazinesini etkin (aktif) duruma getirmeyi öğrenir (Çeçen, 2002). “Özellikle de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmış ve belli bir oranda bilinmeyen kelime içeren metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki gelişimlerinin yanında kelime hazinelerinin de gelişmesini sağlamış olacaktır.” (Temur, 2006: 13). Ayrıca metinlerin anlam kurmayı zenginleştirecek şekilde organize edilmesi gerekir. Çünkü metinleri zenginleştirmek düşüncüyü zenginleştirmektir. Düşünce zenginliğine sahip birey de hem kendisine yetecek hem de başkalarına yardımcı olacaktır (Akyol, 2011: 247).

2.1.14.1. Bilgilendirici Metin

Öğretici veya bilgi verici metin olarak da adlandırılan bilgilendirici metin, bir yazarın bir konu hakkındaki düşüncesini ya da bakış açısını ortaya koyan veya bilgi vermek amacıyla yazılan metinlere denir (Ülper, 2010: 59). Günay’a göre (2007) bilgilendirici metin, “bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşüncüyü ya da durumu açıklayan metin”lerdir. “Bilgilendirici metinlerde bir konu, ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceler vardır ve yazar bunları okura mecazlı anlatım yerine doğrudan anlatım biçimiyle sunar; çünkü bilgilendirici metinlerde okuyucuyu bir düşünceye ikna etmek, bir düşünceyi kanıtlamak veya tartışmaya açmak amacı ve çabası vardır.” (Karatay ve Okur, 2012). Makale, fıkra, deneme, eleştiri, röportaj, anı, mektup, gezi yazısı ve söyleşi gibi düşünce yazıları bilgilendirici metin türleri içinde yer alırlar.

Üzerinde anlaşılma tek bir sınıflama olmamasına rağmen bilgilendirici metinler beş başlık altında incelenebilir (Akyol, 2011: 185-195):

- 1) Kronolojik Sıralamaya Dayalı Metinler
- 2) Tanımlayıcı Metinler
- 3) Sebep ve Sonuç İlişkisine Dayalı Metinler
- 4) Karşılaştırma ve Kıyaslama Türü Metinler
- 5) Problem Çözmeye Dayalı Metinler

Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde cümleler ve paragraflar arası geçişleri sağlamak için “birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda” vb. kelimeler kullanılır. Bu tür metinler daha ziyade sosyal bilgiler ve tarih kitaplarında yer alır. Çocukların gördüklerini, okuduklarını, dinlediklerini ve yazdıklarını düzgün ve sıralı bir şekilde anlatabilmeleri açısından bu tür metinlere ihtiyaç vardır. Tanımlamaya dayalı metinlerde genellikle “örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak” vb. kelimeler kullanılır. Kronolojik sıralama ile tanımlama türü metinler birbirine benzerlik gösterse de aslında farklıdırlar. Tanımlamada birden çok ana fikre ve örneklere yer verilebilir. Genel olarak insanlar, nesnelere ve yerlerin özellikleri, tanımlayıcı metinlerin konusu olabilir. Sebep ve sonuç ilişkisine dayalı metinlerde genellikle “bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle” vb. kelimeler kullanılmaktadır. Bu tür metinlerde herhangi bir sorun ele alınıp onun nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulur. Karşılaştırma ve kıyaslamaya dayalı metinlerde genellikle “benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştığımızda, veya” vb. ifadeler kullanılarak unsurlar arasında karşılaştırma yapılır. Bu tür metinlerde genelde kullanılan kelimeler; problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık gibi kelimelerdir. İkna etmek ve reklâm yapmak amacıyla yazılan metinler problem çözmeye dayalı metinlere örnek olarak gösterilebilir. Bu metinlerde belirli ipuçları verilerek çözüm okuyucuya bırakılır (Akyol, 2011: 185-195).

Bilgilendirici metinler; ilk olarak, ikinci olarak, tam aksine ve benzer olarak gibi kelime ve vurguları; başlık ve alt başlığı; konu cümlelerini ve amaç ifadelerini içermektedir. Genelde bilgilendirici metinler öyküleyici metinlere göre büyük bir kavramsal yoğunluğa ve çok az tanıdık kavrama sahiptir (Sallabaş, 2007: 25). Bilgilendirici metinlerin temel amacı okuru belli bir konuda bilgilendirmek, düşüncesini değiştirmek ve farklı düşünmeye yönlendirmektir (Karatay, 2014: 134). Bilgilendirici metinler, kelimelerin herkesçe bilinen somut ve yaygın anlamlarının kullanıldığı metinlerdir. Gerçek hayattaki nesnelere, varlıklar, durumlar, olaylar ve olgular bu

metinlerin içeriğini oluşturur. Hayal gücünden çok mantık örgüsü içinde düzenlenmiş ve açıklamaya dayanan bir anlatım tarzı benimsenir (Balcı, 2013: 92).

Bilgilendirici metinlerin anlaşılması, öyküleyici metinlerden daha zordur. Çocuğun bu konuda doğrudan öğretime ihtiyacı vardır. Öğretmen öncelikle metnin ana fikrini tespit etmelidir. Sonrasında önemli kavram ve kelimeleri tespit ederek yardımcı ana fikirleri bulmalı ve bunların asıl ana fikirle ilgisini ortaya koymalıdır. Metnin yardımcı fikirlerini genellikle paragrafın ana fikirleri oluşturmaktadır. Okuyucu metni daha iyi anlamak için fonksiyonel kelimelere [kendi başlarına anlamı olmayan (ve, ama, vb.) fakat cümleleri birbirine bağlayan kelimeler] dikkat etmelidir. Son olarak bulunan kavram ve kelimeler çeşitli tekniklerle görselleştirilmelidir (Akyol, 2011: 185). Bilgilendirici metinler “üslup ve içerik özellikleri yönünden öyküleyici metinlerden ayrılır. Bu tür metinlerde kurmacaya yer verilmediği için bilgiler okuyucuya doğrudan verilir. Dil ve anlatım örgüsü iletilmek istenen bilginin düzeyine ve bu bilgiyi alacak kişilerin deneyim ve yaşantılarına göre düzenlenir.” (Temizkan, 2009). “Amacı okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmek olan bu metinlerde, söyleyiş kaygısı ve sanatlıca bir anlatım yazarların tutumunda ağır basmaz.” (Özdemir, 2004).

2.1.14.2. Öyküleyici Metin

Yazınsal, olaya dayalı, edebi veya hikaye edici metin olarak da adlandırılan öyküleyici metin yaşanmış veya yaşanması muhtemel olayların kısaca anlatıldığı yazı türü şeklinde tanımlanabilir. Aktaş’a (2000) göre “öyküleyici metinler bir başlangıç ile sonuç arasında dikkatlere sunulan metin parçalarıdır. Bu metin parçaları vaka (olay), bakış açısı ve anlatıcı, zaman, mekân ve şahıs kadrosu gibi unsurlardan oluşur”. Üründü (2011) öyküleyici metinlerde bilgilendirici metinlerin aksine verilmek istenen mesajın açık bir şekilde verilmediğini, okuyucunun çıkarımlarına bırakıldığını ifade eder. Hikâye, roman, tiyatro, masal, fabl, destan ve efsane gibi edebi yazılar öyküleyici metin türleri içinde yer alırlar.

Öyküleyici metinler dilin kullanım şekliyle diğer metinlerden ayrılırlar. Bu metinlerde kelimeler, günlük kullanımının ötesinde mecazlar ve edebi sanatlarla yeni anlamlar kazanır. Okurlarda farklı anlam çağrışımları ve zenginlikleri uyandırılabilir. Bu metinlerde okur ile yazar arasında kurulan iletişim süreci daha çok ön plana çıkar (Balcı, 2013: 93). “Öyküleyici metinlerde yazar, doğrudan bilgi vermeyi, öğretmeyi değil; gerçeğe yakın olayı okuyucuya yaşatmayı amaçlar. Bu sebeple öyküleyici

metinlerde verilmek istenen ana düşünce, ileti okura doğrudan verilmeyebilir. Bunun için okur, önce olayın ne olduğunu, kahramanlarını bulur ve onları olay ve/veya olaylar zinciri ile ilişkilendirir; ardından bir sonuca ve ana düşünceye ulaşmaya çalışır. Yani okur, öyküleyici metinleri anlamlandırırken çok yönlü düşünmeye, eksilteli ve mecazlı anlatımlarla ilgili çıkarımlarda bulunmaya yönelir.” (Karatay ve Okur, 2012).

Öyküleyici metinlerde anlamsal içerik kendine has bir biçimde yapılandırılmıştır. Bu yapılanma serim (kahraman, yer, zaman), düğüm (sorun/durum, çatışma, entrika) ve çözüm (sonuç) bölümlerinden oluşur. Bu yapıya göre öykünün anlamsal içeriği şöyle düzenlenir: Hikâyenin ilk aşamasında genellikle kahraman, yer ve zaman hakkında bilgi verilir. Sonrasında hikâyenin konusuna göre sorun/durum, yaşanabilecek çatışma veya çevrilebilecek entrika verilir. En sonunda ise zirveye çıkan merak ögesinin giderilmesi amacıyla hikâyedeki sorunun/durumun, çatışmanın veya entrikanın ne olduğu açıklanır. Böylece hikâye sonlandırılır ve okurun beklentileri karşılanmış olur. Eğer bir okur, hikâye türüne ait bu yapıyı bilirse kendiliğinden bu öğelere odaklanarak metni daha iyi anlamlandırabilir (Ülper, 2010: 57-59).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışılmış tezlere yer verilmiştir. Tezler doktora ve yüksek lisans tezi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Tezler verilirken en yeni olandan en eski olana doğru sıralanmıştır. Ayrıca aynı yıl içerisinde yazılan tezler alfabetik sıra gözetilerek verilmiştir.

2.2.1. Kelime Bilgisi ile İlgili Doktora Tezleri

Eğilmez’in (2010) çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları ve aynı dönemde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığına ait ders kitaplarında yer alan söz varlığı; sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri çerçevesinde tespit edilip her ikisi arasında bir kıyaslama yoluyla benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin söz varlığının sosyoekonomik düzeyle beraber paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin hem yazılı anlatımlarında hem de ders kitabında yer alan ilk 100 sözcüğün toplam sözcük sayısının yaklaşık %50’sini oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, her üç sosyoekonomik düzeyde ortak kullanılan sözcüklerin toplam sözcüklerin %29’unu

oluşturduğunu, dolayısıyla %71 oranında öğrencilerin sözcük seçimi açısından farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Pilav (2008) çalışmasında üniversite 1. sınıf öğrencilerinin söz varlığını tespit etmeyi ve bunları ortaöğretim son sınıfta kullandıkları edebiyat ders kitabında yer alan söz varlığı ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. 450 üniversite 1. sınıf öğrencisine yazılı anlatım yaptırılarak toplam 106030 kelime bir havuz oluşturulmuştur. Öğrencilerin kullandığı toplam ve farklı kelimeler, özel isimler, 0-2000 aralığında sıklığa sahip kelimeler, bu kelimelerin toplam ve farklı kelimeler içindeki yüzdeleri, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kısaca söz varlığına ait unsurlar ayrı ayrı tespit edilip değerlendirme yapılmıştır. İki farklı yayınevine ait lise son sınıf edebiyat ders kitabından elde edilen 56767 kelime metin havuzu da öğrencilerde olduğu gibi analiz edilmiş, sonrasında öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen söz varlığı ile kıyaslanmıştır. Genel sonuç olarak öğrencilerin lise yıllarında edebiyat ders kitabında yer alan söz varlığından yeterince faydalanamadığı belirlenmiştir.

Okur (2007) okumanın, kelime hazinesine katkısını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak okuma etkinliklerinin kelime hazinesini etkilediği, ilköğretim ve ortaokullarda okumanın tam olarak oturmadığı ve bu alışkanlığı kazandıracak projelerin olmadığı, öğrenciler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kitap listesi tavsiyesinde bulunurken öğrencilerin kelime gelişimine katkı sağlayacak bir sistemin olmadığı, öğrencilerde sözlüklerden faydalanma ve bunları kullanma bilincinin yerleşmediği yine ilköğretim ve ortaokullar için hazırlanan sözlüklerin öğrencilerin ihtiyacını karşılayamayacak nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Temur (2006) çalışmasını dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hangi kelimeleri ne sıklıkta kullandıklarını belirlemek ve bu kelimelerin demografik değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapmıştır. Buna göre öğrenciler, yazılı anlatımlarda (üç yazılı anlatım) en çok isim türünde kelimeleri kullanırken bunu sırasıyla fiil, sıfat, zarf, bağlaç ve edat türünde kelimeler takip etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin toplam ve farklı kelime sayısının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer demografik değişkenler olan gelir düzeyi, kardeş sayısı, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre de toplam ve farklı kelime sayısının değiştiği belirlenmiştir. Yine öğrenciler, günlük ve hikâye türünde yazılar yazarken mektup, şiir ve diğer türlere göre

daha fazla kelime kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin toplam kelime sayıları arttıkça farklı kelime kullanma oranları düşmektedir.

Karadağ (2005) ilkokul öğrencilerinin ve aynı döneme ait Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesini belirlemek, bunları sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak, bu kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Türkiye’de yedi coğrafi bölgede toplam on dört nokta temel örneklem alınarak 3.135 öğrenciye yazılı anlatım yaptırılmış ve temel bulgular bu yazılı anlatımlardan elde edilmiştir. Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini belirleyebilmek için, ilkokullar için hazırlanan Berk ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının kitapları incelenmiştir. Araştırmanın diğer bulguları bu kitaplarda yer alan metinlerden elde edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf düzeylerine göre öğrenciler için hem yazılı anlatım hem de aynı döneme ait Türkçe ders kitapları bakımından kelime sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuş ve karşılaştırılmış, yazılı anlatım ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan ortak ve farklı kelimeler belirlenmiş ve listelenmiştir.

Kurudayıoğlu (2005) ortaokul öğrencilerinin ve aynı döneme ait Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesini belirlemek, bunları sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak, bu kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Türkiye’de yedi coğrafi bölgede toplam on dört nokta temel örneklem alınarak 1.726 ortaokul öğrencisine yazılı anlatım yaptırılmış ve temel bulgular bu yazılı anlatımlardan elde edilmiştir. Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini belirleyebilmek için, ortaokullar için hazırlanan Elit ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının kitapları incelenmiştir. Araştırmanın diğer bulguları bu kitaplarda yer alan metinlerden elde edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf düzeylerine göre öğrenciler için hem yazılı anlatım hem de aynı döneme ait Türkçe ders kitapları bakımından kelime sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuş ve karşılaştırılmış, yazılı anlatım ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan ortak ve farklı kelimeler belirlenmiş ve listelenmiştir.

Tosunoğlu (1998) araştırmasında ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrencilerin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kelimelerden de temel kelime servetlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de 1997-98 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna sosyoekonomik yapısı farklı olan ve Türkiye’nin bütün coğrafi bölgelerini temsil eden ailelerin çocuklarının

devam ettiği ilköğretim okulundan 135 öğrenci seçilmiştir. Ses kaydı yoluyla örneklem grubundan serbest ve yönlendirilmiş konularda veri toplanmıştır. 156842 cümleden oluşan veriler çözümlenerek gramatikal incelemesi yapılmıştır. İncelemede cümlelerin kelimeler yönünden uzunluklarına, kelimelerin hece ve harf sayılarına bakılmıştır. Kelimeler hem kullanım sıklıklarına hem de çeşitlerine göre tasnif edilmiştir. Ayrıca bu kelimelerle oluşturulan kelime grupları da belirlenmiştir. Bulgular sonucunda araştırma kapsamına alınan çocukların yetişkinlerin düzeyine yakın dil yetisine sahip oldukları düşünülmektedir.

2.2.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili Doktora Tezleri

Kurnaz'ın (2018) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını etkileyen kelime bilgi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileri değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de bilgilendirici metinlerde anlama başarısıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada yapılan yol analizinin sonuçlarına göre kelime bilgi düzeyi ($\beta=.54$; $p<.01$), okuma iç motivasyonu ($\beta=.06$; $p<.05$) ve ön bilgi düzeyi ($\beta=.245$; $p<.01$) değişkenleri, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir. Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise cinsiyet, kitap okuma sıklığı, son bir yılda okunan kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi ve genel not ortalaması demografik değişkenlerine bağlı olarak yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısı anlamlı farklılık göstermektedir.

Deniz'in (2017) araştırmasında, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi düzeyi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin dil bilgisi, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yol analizi sonuçlarına bakıldığında kelime bilgisi değişkenine ilişkin varyansın %39'unun, okuduğunu anlama değişkenine ilişkin varyansın %36'sının ve yazma değişkenine ilişkin varyansın %47'sinin model tarafından açıklandığı görülmektedir. Yol analizi sonuçlarına göre dil bilgisinin yazma becerisini doğrudan etkilemediği fakat kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri aracılığıyla yazma becerisinin yordanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yazma becerisinin açıklanmasına anlamlı katkı sağlaması, yol analizi sonucunda ulaşılan diğer önemli bir bulgudur. Yol analizi sonucunda ayrıca, dil

bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama değişkeninin yordanmasına anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

Papatęa (2016) okuduğunu anlamada sorun yaşıyan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin SCRATCH programı aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama sorunu yaşıyan sekiz öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ürün Karahan (2015) ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumlarını, okuma motivasyonu ile beraber ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında, öğrencilerin okumaya yönelik yüksek düzeyde tutuma ve okuma motivasyonuna sahip olduklarını, okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlama ile pozitif yönde ve düşük bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yine araştırmanın sonuçlarından hareketle en yüksek ilişkinin, okuma motivasyonu ve okuma tutumu arasında olduğu, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okumanın motivasyonla orta düzeyde pozitif yönde; tutumla da düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okuma motivasyonu okuduğunu anlamının %31'ini açıklamaktadır. Okuma tutumu sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, tutumun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla beraber yaş değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir. Okuma motivasyonu sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, motivasyonun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte yaş değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir. Okuduğunu anlamının sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, bu değişkenlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ateş (2008) ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri gelir durumu, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri gibi demografik değişkenler açısından değişiklik göstermiştir.

Karatay (2007a) üniversite son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejilerini kullanma düzeyini araştırmıştır. Sonuç olarak; öğretmen

adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türü ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık göstermiştir. Ayrıca öğrenciler şiir türündeki metinlerde daha yüksek okuduğunu anlama başarısı elde ederken öyküleyici metinlerde ise en düşük okuduğunu anlama başarısı elde etmiştir. Bir başka sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının metinleri okuduktan sonra okuduklarını değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı belirlenmiştir.

Çiftçi (2007) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara ulaşma düzeylerini araştırmıştır. Ayrıca cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma düzeylerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin başarı düzeyinin, sırasıyla en yüksekte en düşüğe üst, orta ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi sosyoekonomik düzey açısından üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine, cinsiyet olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Temizkan (2007) bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı üzerinde okuma stratejilerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısını artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.2.3. Kelime Bilgisi ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri

Türkyılmaz (2013) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinesini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda; toplam 12595 kelime tespit edilmiş olup bu kelimelerden 1653'ünün çeşit (farklı) kelime, 10942'sinin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında toplam kelime kullanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu; tür açısından ise öğrencilerin sırasıyla fabl, anı, serbest türde daha çok kelime kullandıkları görülmüştür. Çalışmanın sonunda türlere göre kelime listeleri oluşturulmuştur.

Daharlı (2012) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını tespit etmek ve elde edilen sonuçları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda incelenen Türkçe ders kitaplarında özel isimlerin, deyimlerin ve ikilemelerin sıklıkla

kullanıldığı; atasözleri, tekerlemeler ve kısaltmaların ise az sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir.

Gündoğdu (2012) çocuk yazını ürünlerinin söz varlığını, oluşturulan bir “özel amaçlı derlem” üzerinden sözcük türleri, ikilemeler ve kalıplaşmış söz varlığı öğeleri (atasözleri ve deyimler) çerçevesinde araştırmıştır. Araştırma sonuçları; sözcük türleri, ikilemeler ve kalıplaşmış söz varlığı öğelerine (atasözleri ve deyimler) göre yüzde, frekans olarak raporlanmış, her söz varlığı öğesi için Sözcüksel Çeşitlilik Katsayısı (SÇK) ve Sözcük Türü Çeşitliliği Katsayısı (STÇK) hesaplanmıştır. Öte yandan araştırmada çocuk yazını türü ile sözcük türü dağılımının ilişkili olup olmadığına yönelik ki-kare testi sonuçları ve sıklığı ≤ 2 olan söz varlığı öğelerinin frekans listelerine yer verilmiştir.

Obuz (2012) Uşak ilinin Ulubey ilçesinin merkezinde bulunan dört ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 90 öğrencinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, 270 adet sözlü anlatım verisinde toplam 14733 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 1736'sının çeşit kelime, 12997 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Öz (2012) 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkçe derslerinde sekizinci sınıflarda okutulmasına karar verilen dört adet Türkçe ders kitabını incelemiş, bu dört kitapta yer alan toplam 121 metin ile ilgili sıklık dizinleri oluşturmuş ve bu metinleri söz varlığı bakımından incelemiştir.

Tülü (2012) Uşak ilinin Eşme ilçesinin merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden random (rastgele) yöntemiyle seçilen 90 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, 270 adet yazılı anlatım kâğıdında toplam 34795 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 2647'sinin çeşit kelime, 32148 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında; toplam kelime, çeşit kelime ve kelime sıklıkları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre oranla daha başarılı bulunmuştur.

Uyar (2012) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin, öğrencilerin söz varlığına katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Ders kitaplarındaki ve öğrenci metinlerindeki toplam ve farklı sözcükler, 50+ sıklığa sahip sözcükler, özel isimler, atasözleri, deyimler, ikilemeler kısaca söz varlığı öğeleri, bu sözcük ve sözcük gruplarının toplam ve farklı sözcük içindeki yüzdeleri, kelime hazinesi katsayısı ayrı ayrı tespit edilmiştir. Bulgular ders kitapları ve öğrenciler boyutunda karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Söz konusu ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ve öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığından yola çıkılarak ulaşılan bulgular değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Akan Fırat (2011) 9. sınıf öğrencilerinin “ailenin eğitim ve gelir düzeyi ve öğrencinin okul öncesi eğitimini alıp almamasının” yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime hazinelerini nasıl etkilediğini tespit edip öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları farklı kelimeleri sıklıklarına göre listelemek ve bu kelimelerin yaygınlığını saptamak için araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kullandıkları kelime sayısının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı, erkek öğrencilerin kullandıkları kelime sayısından daha fazladır. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı ailelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Gelir durumu yüksek olan öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı, gelir durumu düşük öğrencilerin kullandıkları kelime sayısından daha fazladır. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı anaokulu eğitimi alma durumuna göre değişiklik göstermemektedir.

Karakaya (2011) Uşak ili Eşme ilçesinin merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunun 8. sınıflarında okuyan toplam 90 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, 270 adet yazılı anlatım kâğıdında toplam 35055 kelime belirlenmiştir. Bu kelimelerden 2924’ünün çeşit kelime, 32131 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından karşılaştırıldığında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur.

Uluçay (2011) MEB tarafından hazırlanan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile MEB tarafından hazırlanan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığını; kelimeler, ikilemeler,

deyimler ve atasözlerini temel alarak ortaya koymak ve bu iki düzeyin söz varlığını karşılaştırarak ilköğretim ders kitaplarının ortaöğretim ders kitaplarına söz varlığı açısından altyapı oluşturmadaki yeterlilik düzeyini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim ders kitaplarındaki metinlerde yer alan 44064 kelime, 262 ikileme, 1045 deyim, 3 atasözü ile ortaöğretim ders kitaplarındaki metinlerde yer alan 115040 kelime, 610 ikileme, 2784 deyim, 5 atasözü belirlenerek sıklıklarına göre listelenmiş ve bu listeler ekler bölümünde sunulmuştur. İki seviyedeki ders kitaplarında yaygın olarak ve yüksek sıklıkla kullanılan söz varlığı unsurları karşılaştırılmıştır. İlköğretim Türkçe ders kitapları ile ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları arasında %29,9 oranında ortak kelime kullanıldığı, bunun dışında kalan %70,1 oranında kelime seçimi açısından birbirlerinden farklılaştıkları görülmüştür.

Yazanoğlu (2011) ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı ile ilk okuma yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır ve kelime dağarcığı gelişmiş olan öğrencilerin gelişmemiş olan öğrencilere göre okuma yazma başarılarının daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça kelime dağarcığı gelişim düzeyi de artmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ile kelime dağarcıkları arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet ile birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma başarıları arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma başarıları da yükselmektedir. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarının orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yiğit (2011) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2008-2009 öğretim yılından başlayarak 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Türkçenin söz varlığını ne kadar yansıttığını, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye ve zenginleştirmeye ne kadar katkı yaptığını incelemiştir. Çalışma sonunda ders kitabında yer alan metinlerde toplam 9526 sözcüğün olduğu

tespit edilmiştir. Bu sözcüklerden 2799'u metinlerde bir defa geçmektedir. Metinlerin incelemesi yapılırken kelime serveti ögesi olarak kabul edilen deyim sayısının 212, ikileme sayısının 31, vecize ve atasözleri sayısının 7, konuşma diline ait kullanım ve ünlem sayısının 20, kısaltma sayısının 8, özel isim sayısının 102, yabancı sözcük sayısının 39, sayı ve tarih sayısının 34 olduğu tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 8. Sınıflar için Türkçe ders kitabında metin başına ortalama 529 sözcüğün düştüğü, her metinde 155 yeni kelimenin öğrencilere sunulduğu ve kelime serveti öğelerinin metinlerde az sayıda geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Apaydın (2010) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığını ortaya koymak ve ulaşılan sonuçları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Gökdemir (2010) Seviye Belirleme Sınavının (SBS) söz varlığını ve söz varlığı bakımından kendi içinde belirli bir sistematığının olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, 2009 yılında yapılan SBS'de 6. sınıf düzeyinde 3057 kelime, 7. sınıf düzeyinde 3845 kelime ve 8. sınıf düzeyinde 4508 kelime olmak üzere SBS'de kullanılan toplam kelime sayısının 11410 kelime olduğu belirlenmiştir.

Serarslan (2010) Konya ilinde öğrencilerin aktif kelime hazinelerinin ne kadar zengin olduğunu ölçme amacına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; tespit edilen aktif kelime hazinesinin arzu edilen zenginlikte anlamlı olmadığı kanaatine varılmış, eksikliğin öğrencilerin pasif kelime hazinesinin okuma ve dinleme, aktif kelime hazinesinin de anlatma ve yazma becerilerinin çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi yoluyla giderilmesi önerilmiştir.

Turhan (2010) sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını ortaya koymak ve ulaşılan sonuçları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Uludağ (2010) yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını ortaya koymak ve ulaşılan sonuçları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Uslu (2010) dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki söz varlığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan dokuzuncu sınıflar için Türk Edebiyatı ders kitabında yer alan metinlerin, 34.413 adet sözcük içerdiği, çeşit kelime sayısının 15.392, çeşit isim sayısının 12.348 ve çeşit fiil sayısının 3.044 olduğu tespit edilmiştir.

Baldan (2009) altıncı sınıf Türkçe ders kitabının kelime servetini ve güçlük seviyesini incelemiştir. Çalışmanın sonunda altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler incelendiğinde toplam sözcük sayısı 8864 olarak bulunmuştur. Bu kelimelerden 2154 tanesi çeşit kelime sayısını oluşturmaktadır.

Ekmen (2009) 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 7. sınıf için Türkçe ders kitabındaki metinleri, söz varlığı açısından incelemiştir.

Açıkgöz (2008) 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan Özgün Yayınlarına ait 6. sınıf ders kitabında bulunan (öğrencilere sunulan) kelime servetini tespit etmeyi ve ders kitabının Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemeyi amaçlamıştır.

Bayram (2007) dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı kitabının, öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak kelime hazinesinin cinsiyet, yaş, çevre, kültür ve coğrafi bölgelere göre değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Baysal (2007) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 7. sınıflar için Türkçe ders kitabındaki (öğrencilere sunulan) kelime servetini ve ders kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemiştir.

Günay Çavdar (2007) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan -öğrencilere sunulan- kelime servetini ve ders kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemiştir. Çalışma sonucunda ders kitabında 43779 sözcük ve 40085 kavram tespit edilmiştir. Mevcut kavramların sadece 6807 tanesi çeşit kavram olup, kalan 33278 kavram ise sayılan çeşit kavramların tekrarı niteliğindedir.

Hancı (2007) çalışmasında Uşak ilinin Banaz ilçesinde yedi ortaokulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 90 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yazılı kâğıtlardan, toplam 12.278 kelime, çeşit 1.493 kelime tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin hem toplam hem de çeşit kelime sayıları artmaktadır. Ayrıca hem toplam hem de çeşit kelime sayıları bakımından kız öğrenciler erkelere oranla daha başarılı bulunmuştur.

Karahan (2007) köylerde bulunan ilköğretim okulları 5. sınıf öğrencilerinin kelime servetini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda bütün türlerde, erkek ve kızların yazılarında toplamda 18170 adet kelime kullanıldığı, bu kelimelerden 2310'unun çeşit kelime olduğu bulunmuştur.

Arslan Kutlu (2006) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı Türkçe ders kitaplarının söz varlığı ortaya konmuştur. Sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırmada, sınıf seviyesinin artışı ile metinlerin söz varlığında da belirli oranda bir artış olduğu gözlemlenmiş, ancak bu artışın söz varlığının bazı birimlerinde söz konusu olmadığı, hatta azalmaların yaşandığı görülmüştür.

İpek (2006) ilköğretim öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimini sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi demografik özellikler açısından incelemiştir. Sonuç olarak sosyoekonomik düzey arttıkça kelime dağarcığının da arttığı, erkek ve kızların kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ve sınıf düzeyinin artmasıyla beraber kelime dağarcığı düzeyinin de arttığı belirlenmiştir.

Cesur (2005) ilköğretim 3-8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri belirlemeye; kelime serveti ile çocuk edebiyatı eserleri ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır.

Çıplak (2005) Uşak ilinin merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5 ve 8. sınıf öğrencileri ile ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları aktif kelime hazinesini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda 270 adet yazılı kompozisyonda toplam 30464 kelime tespit edilmiştir. Havuzda toplanan 30464 adet kelimenin 2567'sinin farklı kelime, 27897 kelimenin ise bu farklı kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Toplam 30464 kelimenin üç farklı eğitim seviyesine göre dağılımı şu şekilde oluşmuştur: 5. sınıflar, 6740; 8. sınıflar, 9284; 11. sınıflar 14440 kelime kullanmışlardır. 5 ve 8. sınıflarda sosyoekonomik düzeyleri düşük olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyleri yüksek öğrencilerden toplam ve farklı kelimedede daha fazla kelime kullanmışlardır. Ayrıca toplam kelimedede kız öğrencilerin, farklı kelimedede ise erkek öğrencilerin üstünlüğü görülmüştür.

İpekçi (2005) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemeyi ve kelime serveti ile sosyoekonomik durum ilişkisini ortaya

koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda ilköğretim 7. sınıfların kelime hazineleri 16.378 kelime olarak tespit edilmiştir. Ayrıca 1504 çeşit kelime kullanılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarından daha az kelime bildiği tespit edilmiştir.

Özer (2005) MEB'e ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan -öğrencilere sunulan- kelime servetini tespit etmek ve ders kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda ders kitabının öğrencilerin kelime servetini artırma konusunda yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

S. K. Yalçın (2005) bireylerin kavram ve söz dağarcığı gelişiminde etkin rol oynayan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının türlere göre dağılımını, yapısını, kökenini, sıklığını, yeterliliğini ve öğretildiği yaş ve zihinsel gelişim sürecine uygunluğunu incelemiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar ilköğretim 1 ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları metinlerinin, söz varlığı açısından yetersiz olduğunu ve metinlerdeki söz varlığının, yaş ve buna bağlı olarak şekillenen zihinsel gelişim sürecine ve bu sürece bağlı olarak oluşturulmuş olan öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığını ortaya koymaktadır.

Yazı (2005) değişik seviyede 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmeyi, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini ortaya koymayı, 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki kelime hazinesini karşılaştırarak aradaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okul seviyelerine göre kelime sıklık listeleri elde edilmiştir. Daha sonra tüm okullar birleştirilerek ortak kelime sıklık listeleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin yaygın olarak kullandığı kelimeler, ders kitaplarının ortak sıklık listeleriyle karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler tespit edilmiştir.

Çeçen (2002) öğrencilerin kelime hazinesinin gelişiminin nasıl yapılabileceğini araştırmıştır. Araştırma hem öğrenciler hem de eğitim programları ve sürecindeki rolü ve önemi açısından kelime hazinesi irdelenmiştir. Kelime hazinesinin günümüzdeki durumu ve sorunları sunulmuş olup nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca kelime hazinesinin geliştirilmesi için gerekli olan yöntemler ortaya konup ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Kelime olgusu, öğrenilmesi, kullanılması ve farklı kelime

yapılarının belenmesi, kavram düzeyine yükseltilmesi (anlamlarının kavranması) gibi zihinsel işlemlerle geliştirilen araştırma, bu alana yönelik bir test önerisiyle olgunlaştırılmıştır. Son olarak kelime hazinesini zenginleştirmede dikkat edilmesi gereken hususlar, yapılan hatalar ve metin seçimi konusunda seviyeye uygunluk çerçevesinde çeşitli bulgular ve bilgiler sunulmuştur.

Koçak (1999) Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin kelime hazinesini tespit etmeye yönelik bir alan çalışması yapmıştır. Çalışmanın sonunda kelime hazinesinin cinsiyet, yaş, çevre, kültür ve coğrafi bölgelere göre değişiklikler gösterdiği belirtilmiştir. Kelime servetinin metinlerle olan münasebeti tespit edilmiştir.

Çiftçi (1991) bir grup yükseköğrenim öğrencisinin kelime servetini araştırmıştır. Ankara Üniversitesi Fen Fakültesinde öğrenim gören yaklaşık 250 son sınıf öğrencisine otobiyografi veya istedikleri herhangi bir konuda olmak üzere iki ayrı kompozisyon yazdırılmıştır. Verilerden 60.095 toplam kelime ve 3.916 çeşit kelime elde edilmiştir. Kelimeler sıklığına göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Elde edilen 3.916 farklı kelimenin 2.571'i otobiyografilerde, 2904'ü de kompozisyonlarda bulunmaktadır. 1.559 farklı kelime ise her iki yazı türünde de ortak olarak yer almaktadır. Ayrıca 3.916 farklı kelimedenden 1.273 veya 1.324 kelimenin etkin olduğu tespit edilmiştir.

2.2.4. Okuduğunu Anlama ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri

Katırcı Ağaçkiran'ın (2016) çalışmasında, 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okuma hızlarına etki eden çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzey) incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre ilkökul birinci sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızı açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızına ait puanlar, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir. İlkokul birinci

sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile okuma hızı puanları arasındaki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tumkar (2015) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, KKTC’de öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Altın (2014) yedinci sınıf öğrencilerine verilen kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin kelime hazineleri ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin kelime hazinesi seviyesinin gelişimine ve İngilizce dersine yönelik tutuma olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Rüzgar (2014) ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama başarısının cinsiyet, evde kitaplık olması, evde bulunan kitap sayısı ve şimdiye dek okunan toplam kitap sayısı demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bununla beraber araştırma grubunun baskın öğrenme stillerinin işbirlikli, katılımcı ve bağımlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonucunda okuduğunu anlama puanını; okunan kitap sayısı, cinsiyet, okumaya dayalı ödev yapma, evde kitaplık bulunması, günlük kitap okuma süresi ve öğrenme stili değişkenlerinin yordadığı belirlenmiştir.

Deniz’in (2013) yaptığı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısının okuduğunu anlama becerisi açısından ve her iki becerinin cinsiyet, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanma durumu, kitap okuma sıklığı ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey gibi sosyal değişkenler ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik akademik başarı puanları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin matematik dersindeki başarıları ve okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin matematik başarıları ve okuduğunu anlama becerileri soru

çözerken okuduğunu anlamada zorluk çekme durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yine öğrencilerin matematik başarı puanları, kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmesine karşın, okuduğunu anlama başarı puanları, kitap okuma sıklığına bağlı değildir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin matematik başarı puanları da okuduğunu anlama başarı puanları da yükselmektedir.

Semizoğlu (2013) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlamada kızların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama puanlarının sosyoekonomik düzeye göre ortalamalarına bakıldığında okuduğunu anlama puanlarının sosyoekonomik düzey ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyine göre ortalamalarına bakıldığında lise ve üniversite mezunu anne ve babaların çocukları diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır. Anne eğitim düzeyi ise başarıyı olumlu yönde daha çok artırmaktadır.

Ağın Haykır'ın (2012) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin (6, 7 ve 8. sınıf) okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki ve bu iki bağımlı değişkenin demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasında pozitif ve yüksek yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Yine okuduğunu anlama becerisi cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve Türkçeyi kullanma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Ünal (2012) araştırmasında ilköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit

edilmiştir. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamasının yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Okuduğunu anlama sınavlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile okuduğunu anlama sınavları arasında genel anlamda ilişki olduğu ve evlerinde bulunan kitap sayısının artması ile sınavlardan alınan puanların artmasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür. Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinde en düşük puanı “Türk klasiklerini okumayı seviyorum” ile “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum” maddeleri almıştır. Öğrencileri kitap okumaya büyük oranda yönlendirenlerin anne ve babaları olduğu tespit edilmiştir.

Erçetin (2012) okuduğunu anlama (daha az bilinen ve daha çok bilinen metinlerde), yabancı dilde okuduğunu anlama yeterliliği, metindeki sözcükleri farkında olarak ya da farkında olmadan öğrenme faktörlerinin hedef sözcüklerin tanınmasına, sözcüklerde biçim-anlam ilişkisinin kurulmasına ve sözcüklerin hafızada kalıcılığına olan göreceli etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hedef sözcüğü tanımadaki en önemli yordayıcının okuduğunu anlama (daha az bilinen metinlerde) olduğu görülmüştür. Sözcükte biçim-anlam ilişkisi kurmada en önemli yordayıcının okuduğunu anlama (daha çok bilinen metinlerde) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ikinci yordayıcı değişken yabancı dilde okuduğunu anlama yeterliliği olmuştur. Hafızada kalıcılığın en önemli yordayıcısının okuduğunu anlama (daha çok bilinen metinlerde) değişkeni olduğu görülmüştür. İkinci yordayıcı değişken farkında olarak ya da farkında olmadan kelime öğrenimi olarak bulunmuştur. Üçüncü yordayıcı değişken yabancı dilde okuduğunu anlama yeterliliği olmuştur.

Köseoğlu (2011) çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini cinsiyet, birleştirilmiş sınıf, anasınıfına gitme durumu, taşınmalı öğrenci olma durumu, öğretmen değiştirme durumu, yaş durumu, ikamet edilen yer, evdeki oda sayısı, yaşanan evde çalışma odası olup olmaması, kitap okuma sıklığı, kullanılan bilgi edinme araçları, ailenin aylık gelir durumu, anne ve babanın öğrenim düzeyi gibi değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Özkök Kayhan'ın (2010) yaptığı araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1-5. sınıfa devam eden çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli

bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemektir. İkinci amaç okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızının anne eğitimi ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Üçüncü amacı ise özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı olan ve olmayan çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkinin ve ilgili değişkenler açısından iki grup arasındaki farklılıkların incelenmesidir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında (araştırma ve kontrol grubunda) anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne eğitimi yüksek olanların, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanları açısından daha iyi performans sergiledikleri gözlenirken çocukların sınıf düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanlarının da arttığı saptanmıştır. Ayrıca karşılaştırma grubunun okuduğunu anlama becerisi, sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı değişkenleri açısından araştırma grubundan anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Karşılaştırma grubundaki çocuklar uygulanan tüm testlerde araştırma grubundan daha düşük performans göstermişlerdir.

Sert (2010) ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ve demografik değişkenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Palavuzlar'ın (2009) çalışmasında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere göre okuduğunu anlama başarıları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca kız öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinler için okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karakuş Tayşi (2007) ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere göre okuduğunu anlama başarı düzeylerini araştırmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri metin türüne (öyküleyici-bilgilendirici) göre anlamlı bir değişiklik göstermemiştir. Öyküleyici metinlerde cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici

metinlerde ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur. Öğrenciler, öyküleyici metinleri okuduğunu anlamada bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamaya göre daha başarılı olmuşlardır. Yine il merkezinde öğrenim gören çocukların, diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilere göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Sabak Kaldan (2007) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini farklı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet, ev sahibi olup olmama durumu, sosyoekonomik düzey ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken anne-babanın öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aylık gelir, okul öncesi eğitim alma durumu, kitap okuma sıklığı, günlük gazete ve dergi alma durumu ve okul dışında bir işte çalışma durumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Şeflek Kovacıoğlu (2006) çalışmasında çocuğun okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde ailenin ve çevrenin etkisini incelemiştir. Sonuç olarak annelerin okul öncesi dönemde çocuğun okuma faaliyetlerine verdiği destek öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olarak belirlenirken, çocuğun okuma materyallerine ilgisi öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olarak görülmüştür. Bunun yanında, araştırmanın sonucunda elde edilen diğer verilere göre, çocuk tarafından okumaya karşı geliştirilen tutum (olumlu/olumsuz) öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimine etki eden önemli bir faktördür.

Yılmaz (2006) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında çözümlene yöntemi ile okuma becerisini kazanmış öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Başka bir sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi; cinsiyet, gelir durumu, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Keleş'in (2005) araştırmasında ortaokul sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ailede gelir durumunun iyi olmasının, dersane desteği alınmasının, anne ve baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

Bir başka sonuç ise kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

Sidekli (2005), ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlamalarını sınamayı, öğretici ve öyküleyici metin türlerinin farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmayı ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; 1. Öğretici metinleri anlamada öğrenciler normal dağılıma yakın bir dağılım sergilemişlerdir. Başarıları orta düzeydedir. 2. Öğrenciler öyküleyici metinleri anlamada başarılı olmuşlardır. 3. Grubun cinsiyetine göre bakıldığında kızlar, hem öğretici hem de öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı görülmektedir. Her iki metin türünü anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında hem erkekler hem de kızlar öyküleyici metinleri öğretici metinlerden daha iyi anlamaktadırlar. 4. Anne-babanın eğitimine göre hem öğretici metinlere hem de öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre her iki metin türünde de üniversite mezunu anne-babaların çocukları diğerlerine nazaran daha başarılı olmuştur. Anne-baba eğitim durumuna göre öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üniversite mezunu anne-babaların çocukları öğretici metinleri daha iyi anlarken diğerlerinin öyküleyici metinleri daha iyi anlamakta oldukları görülmüştür. 5. İlde bulunan okullardaki öğrenciler her iki metin türünde de diğer yerleşim bölgelerindeki okulların öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İldeki öğrenciler öğretici metinleri daha iyi anlarken diğer yerleşim bölgelerindekilerin öyküleyici metinleri daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. 6. Öğrencilerin buldukları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler her iki metin türünde de diğer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerden daha fazla başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre, her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler öğretici metinlerdeki okuduğunu anlamada öyküleyici metinlere göre daha başarılı olurken, diğer sosyo-

ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada başarılı olmuşlardır. 7. öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamada öyküleyici metinlerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sertsöz (2003) çalışmasında ortaokul altıncı sınıflarında okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasının matematik başarısına olumlu bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin matematik dersinde işlenen konuyu güçlük çekmeden anlayıp kavradığı, problem çözme becerilerinin arttığı ve yeni problemler üretmekte sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Coşkun'un (2002) çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeye sahip 10. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerinde metin türü, sosyo-ekonomik düzey, çalışma ortamı, kitap okuma sıklığı, eve düzenli olarak gazete ve dergi alınması gibi demografik değişkenler bakımından bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bir başka sonuç ise öğrencilerin okuma becerileri cinsiyet ve kütüphaneye gitme sıklığına göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Çalışkan (2000) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin, eğitim seviyesi, gelir düzeyi, meslek grubu ve ailedeki çocuk sayısı gibi bazı sosyo ekonomik faktörler ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre: 1. Ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da artmakla, gelir düzeyi azaldıkça, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da azalmaktadır. 2. Anne-babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Anne-babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da yükselmekte, öğrenim düzeyi azaldıkça, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da azalmaktadır. Okuduğunu anlama puanları en yüksek olan grup, anne-babası üniversite mezunu olan gruptur. Daha sonra lise mezunu anne babaların çocukları ve sırası ile ortaokul ve ilkokul mezunu anne babaların çocukları gelmektedir. Anne öğrenim düzeyi gruplarında en başarısız öğrenciler annesi hiç eğitim almamış öğrencilerdir. Yalnız baba öğrenim düzeyi gruplarında bir farklılık göze çarpmıştır. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin

puanlarının aritmetik ortalaması, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. 3. Farklı meslek gruplarına mensup anne babaların çocuklarının okuduğunu anlama başarıları da farklılık göstermektedir. Baba mesleği açısından bakıldığında en başarılı grup, babası memur olan gruptur. Daha sonra babası serbest meslek sahibi olanlar, işçi ve çiftçi olanlar gelmektedir. Anne mesleği açısından bakıldığında en başarılı grup, annesi memur olan gruptur. Daha sonra annesi ev hanımı olanlar, işçi ve çiftçi olanlar gelmektedir. 4. Ailedeki çocuk sayısı ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında zıt yönlü bir ilişki vardır. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısı azalmakta, çocuk sayısı azaldıkça öğrencinin başarısı artmaktadır. Gruplar incelendiğinde aritmetik ortalaması en yüksek olan grup, ailelerinde tek çocuk olanların oluşturduğu gruptur. Daha sonra sırasıyla iki çocuklu aileler, üç çocuklu aileler, beş çocuklu aileler, altı ile dokuz çocuklu aileler ve en sonda da dört çocuklu aileler gelmektedir.

Güleryüz'ün (1999) beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları 100 puan üzerinden 56 puan, sözcük bilgisi düzeyleri ise 53 puan olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Anılan (1998) çalışmasında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak; erken yaş grupları, özel ders alan veya dershaneye giden öğrenciler, anne ve babanın öğrenim düzeyinin yüksek olması, öğrenciye ait bir çalışma odası olması ve gelir durumunun yüksek olması Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyini olumlu etkilemektedir. Ancak ailede tek çocuk olma durumu Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyini olumsuz etkilemektedir. Yine Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi üzerinde cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri ile verilerin analizinde uygulanan istatistik işlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel (korelasyonel) araştırma türü iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 15). İlişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı verir. Burada araştırmacı istatistiksel testler kullanarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye çalışır. Bu süreçte deneysel çalışmalarda olduğu gibi değişkenleri etkilemek veya kontrol etmek yerine, her bir örneklemin puanları için istatistiksel karşılaştırmalara yer verilir (Tekbıyık, 2015: 101). İlişkisel tarama modeli tanımlanırken bunun iki şekilde yapılabileceği ifade edilir: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma türü ilişki. Korelasyon türü ilişki yoluyla yapılan araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2013: 81). Bu araştırmada istenen verinin toplanması için gerekli uygulamaların yapılması dışında araştırmacının herhangi bir şekilde bir müdahalesi veya yönlendirmesi söz konusu değildir. Sonuç olarak kişi doğal olarak ortaya çıkan olgular arasında var olan ilişkileri bulmak ve tanımlamak için hiçbir şekilde bu olguları değiştirmeye çalışmadan araştırmayı yürütür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 15-16).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya'daki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaokul öğretmenleri ile yapılan görüşme neticesinde 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi testini cevaplayacak bilişsel erişime sahip olmadığı ve 8. sınıf öğrencilerinin ise TEOG sınavı kaygısından dolayı yapılacak araştırmaya içtenlikle katılamayacağı düşünüldüğünden çalışma bu sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde “ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla” tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 91). Araştırma, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak yapılmıştır (Ek 1). Okulların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi için Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nden destek alınmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeyleri belirlendikten sonra alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden seçilen altı ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 355 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okullar ve öğrenci sayısı Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. *Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayısı*

Sosyoekonomik düzey	Okul adı	Öğrenci sayısı		Genel toplam	
		N	%	N	%
Alt düzey	Millî Egemenlik Ortaokulu	32	9,0	114	32,1
	Hatunsuyu Ortaokulu	82	23,1		
Orta düzey	91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	52	14,6	98	27,6
	Abdulkadir Eriş Ortaokulu	46	13,0		
Üst düzey	Atatürk Ortaokulu	69	19,4	143	40,3
	Kazım Karabekir Ortaokulu	74	20,8		
Toplam	6	355	100	355	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %32,1’i alt, %27,6’sı orta, %40,3’ü üst sosyoekonomik düzeyden oluşmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyden oluşan çalışma grubunun %9’unu Millî Egemenlik Ortaokulu, %23,1’ini Hatunsuyu Ortaokulu öğrencileri; orta sosyoekonomik düzeyden oluşan çalışma grubunun %14,6’sını 91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu, %13’ünü Abdulkadir Eriş Ortaokulu öğrencileri; üst sosyoekonomik düzeyden oluşan çalışma grubunun %19,4’ünü Atatürk Ortaokulu, %20,8’ini Kazım Karabekir Ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 5. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet		Düzye			Genel toplam
		Alt	Orta	Üst	
Kız	N	62	48	65	175
	%	35,4	27,4	37,1	49,3
Erkek	N	52	50	78	180
	%	28,9	27,8	43,3	50,7
Toplam	N	114	98	143	355
	%	32,1	27,6	40,3	100,0

Tablo 5'te görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %49,3'ü kız %50,7'si erkektir. Kız öğrencilerin %37,1'i üst, %27,4'ü orta, %35,4'ü alt sosyoekonomik düzeyden; erkek öğrencilerin %43,3'ü üst, %27,8'i orta, %28,9'u alt sosyoekonomik düzeydendir.

Tablo 6. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu*

		Düzy			Genel toplam	
		Alt	Orta	Üst		
Okul öncesi eğitimi alma durumu	Evet	N	59	70	124	253
		%	23,3	27,7	49,0	71,3
	Hayır	N	55	28	19	102
		%	53,9	27,5	18,6	28,7
Toplam		N	114	98	143	355
		%	32,1	27,6	40,3	100,0

Tablo 6'da görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %71,3'ü okul öncesi eğitimi almışken %28,7'si ise almamıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin %49'u üst, %27,7'si orta, %23,3'ü alt sosyoekonomik düzeyden oluşurken bu eğitimi almayan öğrencilerin %18,6'sı üst, %27,5'i orta, %53,9'u alt sosyoekonomik düzeye mensuptur. Tablodan hareketle okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sayısı alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe artmaktadır.

Tablo 7. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyleri*

		Düzy			Genel toplam	
		Alt	Orta	Üst		
Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi	Okuryazar değil	N	29	3	3	35
		%	82,9	8,6	8,6	9,9
	İlkokul	N	42	25	27	94
		%	44,7	26,6	28,7	26,5
	Ortaokul	N	31	26	25	82
		%	37,8	31,7	30,5	23,1
	Lise	N	11	35	56	102
		%	10,8	34,3	54,9	28,7
	Üniversite	N	1	9	32	42
		%	2,4	21,4	76,2	11,8
Toplam		N	114	98	143	355
		%	32,1	27,6	40,3	100,0

Tablo 7'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi %9,9 okuryazar olmayan, %26,5 ilkokul, %23,1 ortaokul, %28,7 lise ve %11,8 üniversite düzeyindedir. Okuryazar olmayan (f=29) ve ilkokul mezunu (f=42) annelerin daha çok alt sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunu annelerin sayısı sosyoekonomik düzeye göre neredeyse eşit dağılırken lise mezunu

annelerin sayısı alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye doğru artış göstermektedir. Bir başka önemli sonuç üniversite mezunu annelerin çoğunluğunun (f=32) üst sosyoekonomik düzeyde yer almasıdır. Sonuç olarak örneklemini oluşturan öğrenci annelerinin öğrenim düzeyi alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe artmaktadır.

Tablo 8. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyleri*

		Düzye			Genel toplam	
		Alt	Orta	Üst		
Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi	İlkokul	N	40	6	13	59
		%	67,8	10,1	22,0	16,6
	Ortaokul	N	47	29	22	98
		%	48,0	29,6	22,4	27,6
	Lise	N	25	39	54	118
		%	21,2	33,1	45,8	33,2
	Üniversite	N	2	24	54	80
		%	2,5	30,0	67,5	22,5
Toplam	N	114	98	143	355	
	%	32,1	27,6	40,3	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi %16,6 ilkökul, %27,6 ortaokul, %33,2 lise ve %22,5 üniversite düzeyindedir. İlkokul mezunu babaların (f=40) daha çok alt sosyoekonomik düzeyde yer aldığı görülmektedir. Ortaokul mezunu babaların sayısı üst sosyoekonomik düzeyden alt sosyoekonomik düzeye doğru artış gösterirken lise ve üniversite mezunu babalar için bu durum tam tersidir. Bir başka önemli sonuç üniversite mezunu babaların çoğunluğu (f=54) üst sosyoekonomik düzeyde yer alırken alt sosyoekonomik düzeyden çok az üniversite mezunu baba (f=2) vardır.

Tablo 9. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığı*

		Düzye			Genel toplam	
		Alt	Orta	Üst		
Kitap okuma sıklığı	Her gün okurum	N	39	22	54	115
		%	33,9	19,1	47,0	32,4
	Haftada bir/birkaç kez okurum	N	65	56	63	184
		%	35,3	30,4	34,2	51,8
	Ayda bir/birkaç kez okurum	N	6	15	19	40
		%	15,0	37,5	47,5	11,3
Yılda bir/birkaç kez okurum	N	4	3	3	10	
	%	40,0	30,0	30,0	2,8	
Hiç okumam	N	0	2	4	6	
	%	0,0	33,3	66,7	1,7	
Toplam	N	114	98	143	355	
	%	32,1	27,6	40,3	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin %32,4’ü her gün okumakta, %51,8’i haftada bir/birkaç kez okumakta, %11,3’ü ayda bir/birkaç kez okumakta, %2,8’i yılda bir/birkaç kez okumakta, %1,7’si ise hiç kitap okumamaktadır. Tablodan hareketle örneklem grubunun yarısından fazlasının (%51,8) haftada bir/birkaç kez okuduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin kitap okuma kültürü edindikleri söylenebilir.

Tablo 10. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Genel Not Ortalaması*

		Düzy			Genel toplam	
		Alt	Orta	Üst		
Genel not ortalaması	0-54 arası	N	18	3	3	24
		%	75,0	12,5	12,5	6,8
	55-69 arası	N	36	16	13	65
		%	55,4	24,6	20,0	18,3
	70-84 arası	N	37	43	46	126
		%	29,4	34,1	36,5	35,5
	85-100 arası	N	23	36	81	140
		%	16,4	25,7	57,9	39,4
	Toplam	N	114	98	143	355
		%	32,1	27,6	40,3	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin genel not ortalaması %6,8 0-54 aralığında, %18,3 55-69 aralığında, %35,5 70-84 aralığında, %39,4 85-100 aralığındadır. Genel not ortalaması 0-54 aralığında ile 55-69 aralığında olan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeyde daha fazla olduğu ve üst sosyoekonomik düzeye doğru bu sayının azaldığı görülmektedir. Yine genel not ortalaması 70-84 aralığında ile 85-100 aralığında olan öğrencilerin daha çok üst sosyoekonomik düzeyde yoğunlaştığı ve bu sayının alt sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe azaldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veriler, katılımcılara ilişkin bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, okuma metinleri, “Kelime Bilgisi Testi”, öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini belirlemek için geliştirilen “Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere ait kişisel özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (Ek 7) uygulanmıştır. Uygulanacak formda öğrencilerden cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul öncesi (anaokulu) eğitimi alma durumu, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim

düzeıı, kitap okuma sıklığı ve genel not ortalaması ile ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

3.3.2. Okuma Metinleri

Çalışmada kullanılacak “Kelime Bilgisi Testi” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” için okuma metinleri seçilmiştir. Öncelikle öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde metin parçaları derlenip bir metin havuzu oluşturulmuştur. Şiirlerin kendine has yapısal özellikleri vardır. Şiirler üzerinde yapılacak çalışmalarda bu özel yapı farklılıklarına dikkat etmek gerekir (Özby, 2011). Dolayısıyla çalışmada bu türe yer verilmemiştir. Metin parçaları, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden seçilmiştir. Bunun için Malatya ili Battalgazi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Yeşilyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nden destek alınarak bu ilçelerde 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde okutulan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde okutulan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde okutulan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı temin edilmiştir. Bu ders kitapları gözden geçirilerek çalışma için seçilen metinlerin öğrenciler tarafından daha önce görülmemiş olmaları gözetilmiştir. Ayrıca her bir metnin farklı temadan olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada araştırmacı tarafından 6’sı bilgilendirici ve 6’sı öyküleyici toplam 12 metin belirlenmiştir. Bu metinler şunlardır (Tablo 11): “Doğanın Sesini Duymak” (Kaçan, 2012: 59-62), “Bulunan Para” (Dölek, 2012: 104-108), “Osmanlı Dürüstlüğü” (Aydüz, 2014: 104-109), “Gamsız” (Dölek, 2007: 84-87), “Rodin’den Aldığım Ders” (Zweig, 2014: 96-104), “Kırkpınar’a Adını Veren Kırk Yiğit” (Sarıyüce, 2014: 46-48), “Kitabın Değeri” (Ünal, 2014: 15-16), “Mehmet Okur” (Mındıkoğlu, 2010: 87-91), “Kangurular Ülkesi” (Dayıoğlu, 2007: 186-191), “Atatürk’ün Düşünce Hayatı” (Kalaycı, 2014: 20-23), “Tatlı Dil” (Rado, 2014: 10-13), “Hayata Açılan Kapılar” (Berk, 2015: 49-51).

Çalışmada kullanılacak metinlerin uygunluk düzeyini belirlemek için literatür taranarak çalışmanın amacına uygun “Metin Uygunluğu Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Taslak form oluşturulduktan sonra Türkçe eğitimi alanında 2 uzman ile eğitim yönetimi ve denetimi alanında 1 uzmandan görüş alınarak son şekli verilmiştir.

Belirlenen metinler “Metin Uygunluğu Değerlendirme Formu” kullanılarak 5 alan uzmanı (yeni Türk edebiyatı alanında 1 Profesör, Türkçe eğitimi alanında 3 doçent ile eğitim programları ve öğretim alanında 1 yardımcı doçent) ve 5 Türkçe öğretmeni olmak üzere 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların yapmış olduğu puanlamadan sonra en yüksek puana sahip 2’si bilgilendirici (Kangurular Ülkesi, Tatlı Dil) ve 2’si öyküleyici (Gamsız, Doğanın Sesini Duymak) olmak üzere toplam 4 metin çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Belirlenen metinler, türleri, temaları ve ortalama uzman görüşü puanları aşağıdaki gibidir:

Tablo 11. *Uzman Görüşlerine Göre Ortalama Metin Puanları*

Sıra	Metin türü	Tema	Metin adı	Ortalama puan
1	Hikâye	Duygular ve Hayaller	Gamsız	4.2
2	Anı	Doğa ve Evren	Doğanın Sesini Duymak	4.1
3	Gezi Yazısı	Zaman ve Mekân	Kangurular Ülkesi	4.0
4	Söyleşi	İletişim	Tatlı Dil	3.9
5	Deneme	Okuma Kültürü	Kitabın Değeri	3.8
6	Makale	Atatürk	Atatürk’ün Düşünce Hayatı	3.7
7	Hikâye	Kişisel Gelişim	Bulunan Para	3.6
8	Biyografi	Alışkanlıklar	Mehmet Okur	3.6
9	Efsane	Millî Kültür	Kırkpınar’a Adını Veren Kırk Yiğit	3.4
10	Deneme	Kavramlar ve Çağrışımlar	Hayata Açılan Kapılar	3.3
11	Hikâye	Toplum Hayatı	Osmanlı Dürüstlüğü	3.2
12	Anı	Güzel Sanatlar	Rodin’den Aldığım Ders	3.0

Çalışmada kullanılan “Kelime Bilgisi Testi” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” seçilen bu dört metinden hareketle oluşturulmuştur.

3.3.3. Kelime Bilgisi Testi

Bu çalışmada kullanılan “Kelime Bilgisi Testi” kelimelerden oluşturulmuştur. Bunun için çalışmada kullanılacak metinler belirlendikten sonra her metinden 21 kelime seçilerek 84 kelimedenden oluşan “Kelime Bilgisi Testi” hazırlanmıştır. Yapılan ön uygulamada öğrencilere metinle beraber bu metinde yer alan 30 kelime verilerek onlardan bu kelimeleri metin bağlamından hareketle tanımlamaları istenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin bu sayıda kelimeyi tanımlarken zorlandığı görülmüştür. Alan uzmanlarından görüş alındıktan sonra her metin için kelime sayısının

21 olmasının daha uygun olacağı kanaatine varılmıştır. “Kelime Bilgisi Testi” için kullanılacak kelimelerin seçiminde izlenen yol şu şekildedir:

1. *Uzman görüşü alınarak metinden kelime seçimi:* Seçilen metinler Türkçe Eğitimi alanında bir uzmana (Doç. Dr.) sunulup her metin için 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun 63 kelime (çalışmada kullanılacak kelime sayısını üç katı) belirlemesi istenmiştir. Toplamda 252 kelime belirlenmiştir (Ek 3).

2. *Ön uygulama:* Seçilen kelimeler “Kelime Düzey Değerlendirme Formu” kullanılarak öğrencilere sorulmuştur. Bu form Türkçe eğitimi alanında 2 uzman ile eğitim yönetimi ve denetimi alanında 1 uzmandan görüş alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenler tarafından orta düzeyde olduğu belirtilen 24 yedinci sınıf öğrencisinden her metin (çalışmada kullanılacak 4 metin) için 63 kelime olmak üzere toplam 252 kelimeyi “Biliyorum (3)”, “Kısmen Biliyorum (2)”, “Bilmiyorum (1)” şeklinde puanlaması istenmiştir.

3. *Ön uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi:* Öğrencilerin yapmış olduğu puanlama, analize tabi tutulup her kelime için alınan ortalama puan hesaplanmıştır. Bu işlem, her metin için ayrı ayrı yapılmıştır. Puanlama işleminden sonra her metin için en yüksek puanı alan ilk 21 kelime “*kolay düzey*”, 22-42 aralığındaki 21 kelime “*orta düzey*” son 21 kelime “*zor düzey*” olarak kabul edilmiştir.

4. *Nihai kelimelerin seçimi:* Kelime düzeyleri belirlendikten sonra Türkçe Eğitimi alanında bir uzmandan (Doç. Dr.) her metinden her düzey için 7 kelime olmak üzere toplam 21 kelime belirlemesi istenmiştir. Böylece çalışmada kullanılacak 84 kelime (Ek 3) belirlenmiştir. Buna göre Öyküleyici Metinlerde Kelime Bilgi Düzeyi (Ek 10) için 42 kelime, Bilgilendirici Metinlerde Kelime Bilgi Düzeyi (Ek 11) için 42 kelime olmak üzere 84 kelimedenden oluşan Kelime Bilgisi Testi çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır.

Seçilen kelimeler, yer aldıkları metinde koyu puntolarla ve altları çizili olarak yazılmıştır. Ayrıca her kelime metin içerisinde sırasıyla numaralandırılmış olup metnin sonunda verilmiştir. Öğrencilerden kelimelerin anlamını bağlamdan hareketle en arkada verilen boş alana yazmaları istenmiştir (Ek 10, Ek 11). Ayrıca toplamda seçilen 84 kelime hem öyküleyici metinler hem de bilgilendirici metinler için isim/fiil türünde, gerçek/mecaz anlamda ve Türkçe/yabancı kökenli olmasına göre sınıflandırılmış olup araştırma sonucunda her kelimenin aldığı ortalama puan verilmiştir (Ek 4 ve Ek 5).

Öğrencilerin yaptığı tanımlamalar araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak puanlanmıştır.

3.3.4. Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı (KBDBDPA)

Öğrencilerin kelimelere ilişkin bilgi düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı (KBDBDPA) aracılığıyla belirlenmiştir.

Literatürde rubrik, puanlama yönergesi, dereceli puanlama ölçeği ve değerlendirme tablosu gibi farklı adlarla ifade edilen dereceli puanlama anahtarı (DPA), performansa dayalı değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarından biridir (Goodrich, 1997). DPA öğrencilere performanslarıyla ilgili daha gerçekçi ve ayrıntılı dönüt imkânı vermekle birlikte ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama esnasında oluşabilecek yanlılığı da en aza indirir (Parlak ve Doğan, 2014).

Dereceli puanlama anahtarı, Goodrich Andrade (2001) ve Kan (2007) tarafından önerilen aşağıdaki basamaklar dikkate alınarak geliştirilmiştir.

1. *Puanlama stratejisi olarak hangi DPA türünün kullanılacağına karar verilmesi:* Çalışmada ürüne yönelik bir değerlendirme söz konusu olduğundan DPA'nın puanlama stratejisi “bütüncül” olarak yapılmıştır. Bu stratejinin seçilme nedeni, DPA'nın kelime tanımlamaya dayanması ve “ölçülecek performans boyutlarının ayrımının zor olması”dır (Moskal, 2000). Bir kelimenin tanımı bütünlük taşıdığından bu stratejinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bütüncül dereceli puanlama anahtarları, öğrenme ürünlerinin toplam puan olarak değerlendirilmesinde kullanılır (MEB TTKB, 2005). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, belli konularda öğrencinin performansına ilişkin kanının elde edilmesinde ve öğrencinin o konudaki yeteneklerine ilişkin bilgi vermede daha etkilidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014).

2. *Performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi:* Performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi için ilgili kaynaklar taranmış ve her sınıf düzeyinden olmak üzere toplam altmışaltı ortaokul öğrencisine uygulama yapılmıştır. Uygulama için yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Bulunan Para” (Dölek, 2012: 104-108) başlıklı metin kullanılmıştır. Uzman görüşüne göre ortaokul düzeyindeki bütün sınıflar için uygun olduğu belirlenen bu metinde yer alan 30 kelime, isim-fiil, gerçek-mecaz ve Türkçe-yabancı kökenli olma gibi özellikler dikkate alınarak

yine alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda seçilmiş ve öğrencilerden, bu kelimelerin anlamlarını metinden yola çıkarak yazmaları istenmiştir. Gerek literatür taraması gerekse uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi sonucunda dört beceri gözlemlenmiştir. Bu beceriler göz önüne alınarak DPA için “Tanımlama”, “Açıklama”, “Anlam ilişkisi” ve “Cümle içinde kullanma” olmak üzere 4 ölçüt belirlenmiştir.

Türkçe Dersi (6, 7 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2006) söz varlığına (kelime bilgisi) yönelik kazanımlar, bütün sınıf düzeylerinde ortakır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’na (MEB, 2009) bakıldığında 5. sınıf kazanımlarının da 6-8. sınıf kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bundan dolayı çalışmada belirlenen ölçütlerin ortaokul düzeyindeki bütün sınıflar için uygun olduğu söylenebilir.

3. *Performans düzeylerinin belirlenmesi:* Bu aşamada performans düzeyleri en mükemmelden en zayıfa doğru belirlenip puanlanmıştır. DPA için 4 düzey belirlenmiştir. Buna göre “Tamamen başarılı” (4 puan), “Kısmen başarılı” (3 puan), “Az başarılı” (2 puan) ve “Başarısız” (1 puan) olmak üzere dört genel düzeyde değerlendirilebilen DPA geliştirilmiştir. Buna göre her ölçüt için dört düzeye uygun olarak maddeler yazılmıştır. DPA’ya göre gözlenmek istenen performansı tamamıyla gösteren öğrenci 4 puan, hiç gösteremeyen öğrenci 1 puan alır.

4. *Performans düzey tanımlarının yapılması:* DPA’da kullanılacak performans düzeyi tanımlarını belirlemek için öğrencilerden elde edilen veriler de dikkate alınarak ilgili literatür ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddeler yazılmıştır. Her düzey için 4 ölçüt temel alınarak toplamda 16 maddelik “Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Taslak Formu” oluşturulmuştur.

5. *Dereceli puanlama anahtarına ilişkin uzman görüşlerinin alınması:* “Bir ölçme aracının geçerliliği; aracın neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir.” (Anastasi ve Urbina, 1997’den aktaran Tavşancıl, 2014, 34). Oluşturulan taslak formun kullanılabilirliği, maddelerin anlaşılabilirliği ve maddelerin düzeye uygunluğu ile ilgili 10 uzmandan (Türkçe eğitimi alanında 4, yeni Türk edebiyatı alanında 2, Türk dili alanında 2 olmak üzere 8 öğretim üyesi ve 2 Türkçe öğretmeni) görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. Ayrıca DPA’nın geliştirilme aşamalarının her birinde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği bu yolla sağlanmıştır.

3.3.4.1. KBDBDPA'nın Güvenirlik Çalışması

Bu bölümde Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarının güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular sunulmuş olup elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Değerlendirmeciler arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğini ölçen birçok istatistik yöntem vardır. İki değerlendirmececinin söz konusu olduğu durumlarda Cohen'in kappa, Gwet'in AC2, Scott'ın pi, Krippendorff'un alfa, Brennan-Prediger ve uzlaşma yüzdesi gibi yöntemler kullanılır (Ada, 2015). Bu çalışmada KBDBDPA'nın güvenirliğini incelemek için "Krippendorff'un alfa katsayısı" (Krippendorff, 2011), "Cohen'in kappa katsayısı" (Cohen, 1960) ve bağımsız değerlendirmeceiler arası uyum olarak da adlandırılan "değerlendirmeciler arası tutarlılık" yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 114) kullanılmıştır.

Öncelikle uygulama çalışmaları, ölçme aracını oluşturan her madde için Türkçe Eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Krippendorff'un alfa katsayısını tespit etmek için elde edilen veriler, Freelon (2010) tarafından bu katsayıyı hesaplamak için hazırlanan internet sitesine (<http://dfreelon.org/utls/recalfront/recal2/>) "CSV (virgülle ayrılmış)" excel dosyası olarak yüklenmiş ve çıkan sonuçlar tablolaştırılmıştır. Cohen'in kappa katsayısı ve Pearson moment çarpım korelasyon katsayısını hesaplamak için alanla ilgili paket programlar kullanılmıştır. Sonuçlar frekans ve ortalama/standart sapma kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Malatya il merkezinde bulunan ve "uygun örnekleme" yöntemine (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 92) göre seçilen Hayriye Başdemir Ortaokulu'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 66 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Kanık, Örekici Temel ve Ersöz Kaya (2010) araştırmalarında Krippendorff alfa uyum katsayısının örneklem genişliği, değerlendirici sayısı ve kullanılan ölçeğin kategori sayısından etkilenme durumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre örneklem büyüklüğünün 30, 100 ve 1000 olduğu durumların hepsinde sonuçların birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün en az 30 olmasının Krippendorff alfa uyum katsayısının parametreyi doğru tahmin etmek için yeterli bir büyüklük olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre çalışma grubunun yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Uygulamanın yapıldığı çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf dağılımları Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. *Çalışma Grubu Hakkında Tanımlayıcı Bilgiler (KBDBDPA)*

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Genel Toplam	
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f	%
Erkek	8	9	9	10	36	54.5
Kız	10	6	9	5	30	45.5
Toplam	18	15	18	15	66	100

Krippendorff’un alfa katsayısı şansa düzeltme olmadan hesaplanan puanlayıcılar arası uzlaşmayı hesaplar (Ada, 2015: 27). Krippendorff’un alfa katsayısını tespit etmek için verilerin analiz edilmesi sonucu çıkan sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13. *KBDBDPA’nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenirliğine İlişkin Krippendorff’un Alfa Katsayısı*

	KBDBDPA
Krippendorff’un Alfa Katsayısı	,705
Örneklem Sayısı	66

Tablo 13’ten anlaşıldığı üzere değerlendirmeciler arasında 0,705 düzeyinde uyum olduğu gözlenmiştir. Özdamar’a göre (1999’dan aktaran Tavşancıl, 2014: 29), Alfa katsayısının $0,60 \leq \alpha < 0,80$ olması ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu gösterir.

Cohen’in kappa katsayısını tespit etmek için verilerin analiz edilmesi sonucu çıkan sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14. *KBDBDPA’nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenirliğine İlişkin Cohen’in Kappa Katsayısı*

	KBDBDPA	p
Cohen’in Kappa Katsayısı	,703**	0,000
Örneklem Sayısı	66	

** p<0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Cohen’in kappa katsayısı, iki değerlendirmeci arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliliğini ölçen bir istatistik yöntemdir (Cohen, 1960). Yapılan analiz sonucunda Tablo 14’ten anlaşıldığı üzere değerlendirmeciler arasında 0,703 düzeyinde

uyum olduğu gözlenmiştir. Elde edilen kapa değerlerinin 0,61 ile 0,80 arasında olması, iyi düzeyde uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Landis ve Koch, 1977; Şencan, 2005).

Değerlendirmeciler tarafından göre öğrencilerin verdiği cevapların DPA'ya değerlendirilmesiyle ortaya çıkan puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15. Öğrencilerin Kelimelere Verdiği Cevapların Değerlendirmeciler Tarafından DPA'ya Göre Değerlendirilmesi Sonucunla Alınan Puan Ortalamaları

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
Değerlendirmeci 1	66	2,5414	,37247	1,47	3,20
Değerlendirmeci 2	66	2,4763	,45029	1,33	3,27
Toplam	66	2,5088	,40214	1,40	3,20

Tablo 15'e göre değerlendirilmecilerin verdiği ortalama puan, 1. değerlendirilmeci için 2,5414; 2. değerlendirilmeci için 2,4763 olarak bulunmuştur. İki değerlendirilmecinin verdiği ortalama puan ise 2,5088 olarak bulunmuştur. KBDBDPA'dan alınabilecek en yüksek puanın 4, en düşük puanın 1 olduğu düşünüldüğünde araştırmada öğrencilerin kelimelere verdikleri cevaplar için dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İki bağımsız değerlendirilmeciye göre KBDBDPA'dan alınan toplam puanlar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon (basit doğrusal korelasyon) katsayısı sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 16. KBDBDPA'dan Alınan Toplam Puanların İki Farklı Değerlendirmeciye Göre Korelasyon Sonuçları

	Değerlendirmeci_1	Değerlendirmeci_2
Değerlendirmeci_1	1	,910**
Değerlendirmeci_2	,910**	1

** p<0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16'da görüldüğü üzere öğrencilerin kelimeleri tanımlamada almış oldukları puanların değerlendirilmesinde kullanılan KBDBDPA'ya göre birinci değerlendirilmeci ile ikinci değerlendirilmecinin verdiği puanlar arasında ($r=0.910$, $p<0,01$) anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki vardır. "Korelasyon katsayısı -1,00 ile +1,00 arasında değişir. Katsayının mutlak değeri büyüdükçe iki değer arasındaki

ilişkinin derecesi artar.” (Özdemir, 2005: 324). Szymanski ve Linkowski’ye (1995: 16) göre değerlendirmeciler arasındaki uyumun en az 0.80 olması beklenir. Büyüköztürk’e (2012: 32) göre korelasyon katsayısının (r) 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Gerek Krippendorff’un alfa katsayısı gerek Cohen’in kappa katsayısı gerekse Pearson moment çarpım korelasyon (basit doğrusal korelasyon) katsayısı ile ilgili elde edilen sonuçlar KBDBDPA’nın (Ek 2) yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler kullanılmıştır. Temizkan ve Sallabaş (2011) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaları karşılaştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli soruların açık uçlu sorulardan daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını ölçmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan “Öyküleyici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (ÖMOABT) ve “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (BMOABT) hazırlanmıştır. Her iki başarı testinin geliştirilme sürecinde Turgut ve Baykul (2015: 215-248) tarafından önerilen aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. *Testin hangi amaçla kullanılacağıının belirlenmesi:* Bu testlerin geliştirilmesindeki amaç; Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2006) okuma öğrenme alanında “okuduğu metni anlama ve çözümleme” başlığı altında yer alan kazanımlar dikkate alınarak okuma becerisi eğitiminin değerlendirilmesinde kullanılacak ve ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçecek geçerli ve güvenilir başarı testleri oluşturmaktır.

Bunun için alan yazın taranmış, bu konuda yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş, Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda okuma öğrenme alanında yer alan amaç ve kazanımlar incelenmiştir. Başarı testi geliştirme konusunda gerekli ölçme ve değerlendirme kaynakları taranarak bilgi edinilmiştir.

2. *Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi:* ÖMOABT, “Doğanın Sesini Duymak” ve “Gamsız” adlı metinlerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. BMOABT, “Tatlı Dil” ve “Kangurular Ülkesi” adlı metinlerden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için maddeler, Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2006) okuma öğrenme alanında; “okuduğu metni anlama ve çözümleme” başlığı altında verilen kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bazı kazanımlar çoktan seçmeli sorularla ölçülemediği için yer verilmemiştir. Dikkate alınan kazanımlar ve bunlara göre hazırlanan sorular Ek 6’da verilmiştir.

3. *Maddelerin yazılması:* Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla “Taslak Öyküleyici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi” için 33 ve “Taslak Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi” için 36 madde hazırlanmıştır.

4. *Maddelerin gözden geçirilmesi:* Maddeler yazıldıktan sonra Türkçe Eğitimi alanında 3 uzman, eğitim programları ve öğretim alanında 1 uzman ile ölçme ve değerlendirme alanında 1 uzman olmak üzere 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur.

5. *Deneme formunun hazırlanması:* Uzman görüşlerinden sonra gerekli düzenlemeler yapıp başarı testlerinin deneme formları hazırlanmıştır. Testin görünüş geçerliliği uzman görüşüyle sağlanmıştır.

6. *Deneme uygulanmasının yapılması:* Hazırlanan “Taslak Öyküleyici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi” için 143 tane yedinci sınıf öğrencisine, “Taslak Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi” için 142 tane yedinci sınıf öğrencisine ön uygulama yaptırılmıştır. Ön uygulamaya katılan öğrenciler asıl uygulamaya dahil edilmemiştir.

7. *Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi:* Uygulama sonrası maddeler Test Analysis Programı (TAP) kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testlerine madde seçiminde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır:

Eğer madde ayırt edicilik indeksi;

- 1) 0,20’den daha küçük ise, zayıf maddedir, testten çıkarılmalıdır.
- 2) 0,20 – 0,29 arasında ise, madde gözden geçirilmelidir.
- 3) 0,30 – 0,39 arasında ise, oldukça iyi bir maddedir, kabul edilir.
- 4) 0,40 ve üzerinde ise, çok iyi bir maddedir, kabul edilir (Özçelik, 2011: 220; Ebel, 1965’ten akt. Tekin, 2009: 249).

Analiz sonucunda ÖMOABT için madde ayırt edicilik indeksi 0,20’nin altında olan 5 madde, 0,20-0,29 aralığında olan 3 madde olmak üzere toplam 8 madde testten

atılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0,29 olan 18. madde ise kapsam geçerliliğinin zedelenmemesi için gözden geçirilerek testte kalmasına karar verilmiştir. ÖMOABT'ye ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 17'de verilmiştir. Tablo 17'ye bakıldığında 18. madde hariç tüm maddelerin, ayırt edicilik indekslerinin 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca madde güçlük düzeylerinin 0,35 ile 0,78 arasında heterojen bir yapıya sahip olduğu ve ÖMOABT'nin ortalama madde güçlük indeksinin 0,634 olduğu görülmektedir. Bu durumda tüm maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü başka bir ifadeyle geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 17. ÖMOABT'ye İlişkin Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Üst Grupta Doğru Cevaplayan Sayısı	Alt Grupta Doğru Cevaplayan Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon	Düzeltilmiş Nokta Çift Serili Korelasyon
1	97	0,68	0,35	34 (0,87)	25 (0,52)	0,32	0,22
2	111	0,78	0,37	38 (0,97)	29 (0,60)	0,38	0,30
3	102	0,71	0,40	35 (0,90)	24 (0,50)	0,43	0,34
4	83	0,58	0,37	30 (0,77)	19 (0,40)	0,36	0,26
5	95	0,66	0,55	37 (0,95)	19 (0,40)	0,47	0,38
6	78	0,55	0,42	30 (0,77)	17 (0,35)	0,36	0,26
7	97	0,68	0,52	35 (0,90)	18 (0,38)	0,48	0,40
8	71	0,50	0,61	36 (0,92)	15 (0,31)	0,43	0,34
9	68	0,48	0,33	25 (0,64)	15 (0,31)	0,26	0,16
10	77	0,54	0,54	31 (0,79)	12 (0,25)	0,46	0,37
11	108	0,76	0,38	36 (0,92)	26 (0,54)	0,31	0,22
12	95	0,66	0,30	33 (0,85)	26 (0,54)	0,27	0,17
13	97	0,68	0,48	34 (0,87)	19 (0,40)	0,46	0,37
14	83	0,58	0,38	32 (0,82)	21 (0,44)	0,31	0,20
15	111	0,78	0,39	37 (0,95)	27 (0,56)	0,53	0,46
16	106	0,74	0,31	34 (0,87)	27 (0,56)	0,31	0,21
17	105	0,73	0,52	38 (0,97)	22 (0,46)	0,52	0,44
18	50	0,35	0,29	21 (0,54)	12 (0,25)	0,23	0,12
19	79	0,55	0,57	32 (0,82)	12 (0,25)	0,49	0,40
20	67	0,47	0,57	31 (0,79)	11 (0,23)	0,40	0,30
21	105	0,73	0,42	35 (0,90)	23 (0,48)	0,44	0,36
22	106	0,74	0,32	36 (0,92)	29 (0,60)	0,33	0,24
23	87	0,61	0,34	31 (0,79)	22 (0,46)	0,29	0,18
24	108	0,76	0,56	38 (0,97)	20 (0,42)	0,56	0,49
25	80	0,56	0,45	29 (0,74)	14 (0,29)	0,43	0,33

Madde Sayısı: 25

Birey Sayısı: 143

Standart Sapma: 4,570

Skewness (Çarpıklık): - 0,295

Kurtosis (Basıklık): - 0,799

Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0,634

Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0,429

Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon: 0,392

Ortalama Düzeltilmiş Nokta Çift Serili Korelasyon: 0,301

KR-20 Güvenirlilik Katsayısı: 0,768

Analiz sonucunda BMOABT için madde ayırt edicilik indeksi 0,20'nin altında olan 7 madde, 0,20-0,29 aralığında olan 5 madde olmak üzere testten toplam 12 madde atılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0,29 olan 6. madde ise kapsam geçerliliğinin zedelenmemesi için gözden geçirilerek testte kalmasına karar verilmiştir. BMOABT'ye ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 18'de verilmiştir. Tablo 18'e bakıldığında 6. madde hariç tüm maddelerin, ayırt edicilik indekslerinin 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca madde güçlük düzeylerinin 0,29 ile 0,90 arasında heterojen bir yapıya sahip olduğu ve BMOABT'nin ortalama madde güçlük indeksinin 0,602 olduğu görülmektedir. Bu durumda tüm maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü başka bir ifadeyle geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 18. *BMOABT'ye İlişkin Madde ve Test İstatistikleri*

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Üst Grupta Doğru Cevaplayan Sayısı	Alt Grupta Doğru Cevaplayan Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon	Düzeltilmiş Nokta Çift Serili Korelasyon
1	108	0,76	0,45	36 (0,95)	19 (0,50)	0,42	0,33
2	114	0,80	0,39	38 (1,00)	23 (0,61)	0,39	0,31
3	119	0,84	0,39	37 (0,97)	22 (0,58)	0,46	0,39
4	90	0,63	0,39	32 (0,84)	17 (0,45)	0,35	0,25
5	128	0,90	0,34	38 (1,00)	25 (0,66)	0,48	0,42
6	99	0,70	0,29	31 (0,82)	20 (0,53)	0,28	0,18
7	42	0,30	0,37	21 (0,55)	7 (0,18)	0,40	0,31
8	119	0,84	0,37	38 (1,00)	24 (0,63)	0,37	0,29
9	78	0,55	0,55	31 (0,82)	10 (0,26)	0,44	0,34
10	72	0,51	0,50	29 (0,76)	10 (0,26)	0,37	0,27
11	97	0,68	0,50	36 (0,95)	17 (0,45)	0,43	0,34
12	63	0,44	0,34	22 (0,58)	9 (0,24)	0,30	0,19
13	108	0,76	0,37	35 (0,92)	21 (0,55)	0,32	0,24
14	51	0,36	0,39	25 (0,66)	10 (0,26)	0,32	0,22
15	41	0,29	0,50	23 (0,61)	4 (0,11)	0,41	0,32
16	88	0,62	0,63	34 (0,89)	10 (0,26)	0,52	0,43
17	55	0,39	0,47	23 (0,61)	5 (0,13)	0,42	0,32
18	89	0,63	0,68	37 (0,97)	11 (0,29)	0,50	0,41
19	110	0,77	0,53	38 (1,00)	18 (0,47)	0,49	0,41
20	73	0,51	0,63	31 (0,82)	7 (0,18)	0,47	0,38
21	92	0,65	0,50	36 (0,95)	17 (0,45)	0,48	0,39
22	63	0,44	0,53	29 (0,76)	9 (0,24)	0,41	0,31
23	70	0,49	0,47	32 (0,84)	14 (0,37)	0,36	0,25
24	81	0,57	0,63	35 (0,92)	11 (0,29)	0,47	0,37

Madde Sayısı: 24
 Birey Sayısı: 142
 Standart Sapma: 4,467
 Skewness (Çarpıklık): - 0,005
 Kurtosis (Basıklık): - 0,700
 Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0,602
 Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0,468
 Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon: 0,410
 Ortalama Düzeltilmiş Nokta Çift Serili Korelasyon: 0,320
 KR-20 Güvenirlik Katsayısı: 0,780

8. *Nihai testin oluşturulması*: Madde analizi yapıldıktan sonra testlere son şekilleri verilmiştir. Buna göre ÖMOABT (Ek 8) için 25 soru, BMOABT (Ek 9) için 24 soru olmak üzere 49 sorudan oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testi çalışmanın amacına uygun olarak geliştirilmiştir.

3.3.5.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Güvenirlik Çalışması

Kuder-Richardson KR-20 elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012: 170). Erkuş'a (2000) göre iç tutarlılık katsayılarını hesaplarken iki değerli [dichotomously] ölçümlenmiş maddelerde Kuder-Richardson (KR-20) formülünün kullanılması uygundur (Akt. Bademci, 2011: 179).

Bu çalışmada başarı testlerinin güvenilirliği Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre ÖMOABT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,768 BMOABT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,780 olarak bulunmuştur. Kehoe'ye (1995'ten akt. Şencan, 2005: 135) göre az sayıda maddeden oluşan testler için KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,50 gibi bir değere sahip olması bile güvenilir kabul edilir. Büyüköztürk'e (2012: 171) göre "bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için yeterli"dir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada her öğrenciye 1 adet kişisel bilgi formu, 4 adet okuduğunu anlama başarı testi ve 4 adet kelime bilgisi testi olmak üzere 9 uygulanma yaptırılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi toplam 49 sorudan, kelime bilgisi testi ise 84 kelimedenden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama başarı testi her doğru cevap için 1 yanlış cevap için 0 verilerek kodlanmıştır. Kelime bilgisi testinde bulunan kelimeler, Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı'na göre değerlendirilerek her kelime 1 ile 4 aralığında kodlanmıştır. Araştırma için 398 kişiye uygulama yaptırılmıştır. Uygulamalardan bazılarında katılmayan ve uygun doldurulmayan 42 uygulama veri setine alınmamıştır. 1 adet uç değer analizler öncesinde veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 355 veri alanla ilgili paket programlar kullanılarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri analiz yöntemleri şu şekildedir:

- a. Korelasyon ve Regresyon Analizi
- b. MANOVA
- c. ANOVA ve Bağımsız Örneklem *t*-Testi
- d. Bağımlı Örneklem *t*-Testi
- e. Eta-kare (η^2)

3.4.1. Korelasyon ve Regresyon Analizi

Araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi; kelime bilgi düzeyinin okuduğunu anlama başarısı, öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarısı ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısını ne düzeyde yordadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

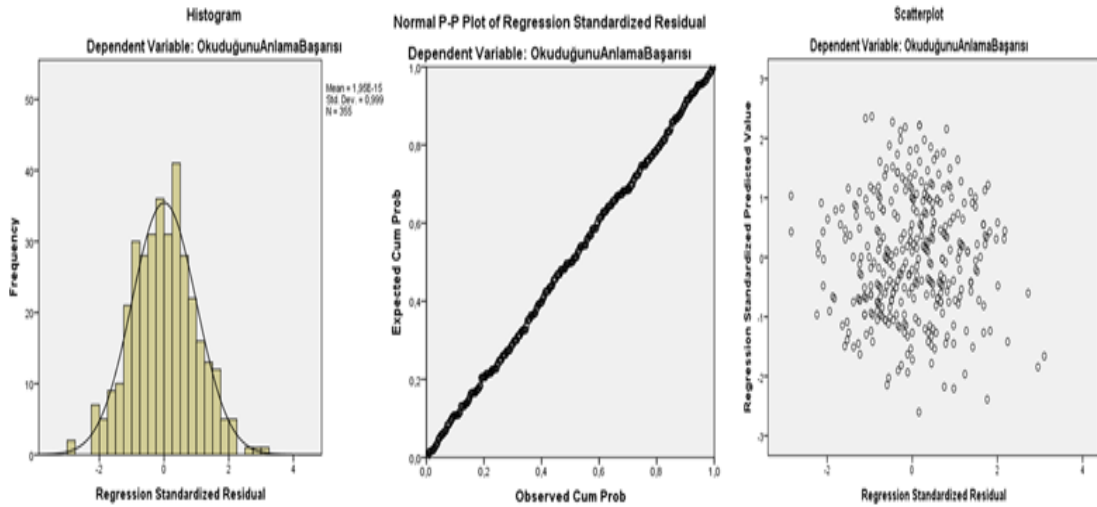
Regresyon analizinin en önemli amacı, bağımsız değişkenlerin ya da diğer bir ifadeyle yordayan değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordayıp yordamadığını tespit etmek ve eğer anlamlı düzeyde bir yordama söz konusu ise bağımsız değişkenlerin yordanan değişkende gözlenen değişimin ne kadarını açıkladıklarını belirlemektir (Seçer, 2013: 101). Basit doğrusal regresyon analizinin gerektirdiği bazı varsayımlar vardır. Regresyon analizi yapılmadan önce bunların karşılanması gerekir. Bunlar; bağımlı ve bağımsız değişkenlerin *normal dağılım* özellikleri göstermesi ve bu değişkenler arasında *doğrusal* bir ilişki olmasıdır (Can, 2014). Bu varsayımlara ek olarak *uç değerler* ve *örneklem büyüklüğüne* bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Öncelikle uç değerlere ve $p < 0,01$ anlamlılık düzeyi esas alınarak Mahalanobis uzaklıklarına bakılmış ve koşulları sağlamayan 1 uç değer silinmesi sonucunda kalan 355 veriyle analiz yapılmıştır. Regresyon analizinde yerine getirilmesi gereken bir diğer varsayım verilerin normal dağılım göstermesidir. Dağılımın normalliğine dair betimsel değerler Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. *Testlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri*

Testler	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu anlama	-,037	-,848
Kelime bilgi düzeyi	,058	-,524
Öyküleyici metinleri okuduğunu anlama	-,155	-,730
Öyküleyici metinlerde kelime bilgi düzeyi	-,077	-,677
Bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama	,000	-,924
Bilgilendirici metinlerde kelime bilgi düzeyi	,142	-,307

Tablo 19’da görüldüğü gibi normallik dağılımlarının tüm testler için -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1 ile -1 arasında olması normalliğin göstergesi olarak kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16; George ve Mallery, 2014). Bunun yanında histogram, P-P grafiği, dağılım grafiği gibi grafiklerin de değerlendirilmesi dağılımın normalliğine karar verilmesi adına daha doğru bir adım olacaktır (Can, 2014; Seçer, 2013). Verilerin normal dağılımına ilişkin histogram, P-P plot ve dağılım grafiği Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Normallik Dağılımına İlişkin Histogram, P-P Plot ve Dağılım Grafiği



Gerek çarpıklık ve basıklık değerleri gerekse normallik dağılımına ilişkin histogram, P-P Plot ve dağılım grafiği verilerin normal bir dağılım gösterdiğini ve regresyon analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Regresyon analizi için bir diğer varsayım; araştırma verilerinden elde edilen bulguların genellenebilmesi için örneklem grubunun yeterli sayıda olması gerektiğidir. Tabachnick ve Fidell’e (2007: 123) göre bu değer, her bağımsız değişken için “ $N \geq 50 + 8 \times m$ ” (m = bağımsız değişken sayısı) formülü ile elde edilmektedir. Araştırmada kişisel bilgi formunda yer alan yedi değişken ve kelime bilgi düzeyi değişkeni ile birlikte toplam sekiz bağımsız değişken bulunmaktadır. Katılımcılardan elde edilen 355 veri bu değeri karşılamaktadır.

3.4.2. MANOVA

Araştırmada bağımsız değişkenler ile birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test

olan *tek yönlü çok değişkenli varyans analizi* diğer adıyla *tek yönlü MANOVA* (One Way MANOVA) kullanılır (Can, 2014: 192). “Stevens (1996) MANOVA’nın grupların anlamca aynı yapıya sahip, birbiriyle korelasyon gösteren bağımlı değişkenler üzerinden karşılaştırıldığı durumlarda bu bağımlı değişkenleri aynı anda (simultaneously) ele aldığı için tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir.” (Akt. Başol ve Altay 2009: 202). Akbulut (2010) MANOVA’nın seçilme nedenin birden fazla bağımlı değişken üzerinde yapılacak karşılaştırmalarda, çok analiz yapmaktan kaynaklanan anlamlı sonuçları kontrol altına almak olduğunu ifade eder. Bu çalışmada bağımlı değişken olarak ele alınan kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyi arasında kuramsal açıdan bağlantı olduğundan tek yönlü MANOVA kullanılmıştır. Bu analizin güvenilir sonuçlar verebilmesi için bazı koşulların sağlanmış olması gerekir (Can, 2014: 192-193):

1- *Ortalaması karşılaştırılacak veriler, hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normal dağılım sergilemelidir*: Çalışmada tek değişkenli normallik için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (kelime bilgi düzeyi için Skewness: 0,058, Kurtosis: -0,524; okuduğunu anlama başarısı için Skewness: -0,037; Kurtosis: -0,848). Çok değişkenli normallik için ise Mahalonobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Mahalonobis değerlerine bakılarak veri elemek için bir sınır belirlemenin değişik yolları vardır. Bu çalışmada hesaplama sonrası regresyona giren bağımsız değişken sayısı serbestlik derecesi alan Kay-Kare değeri ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2012: 196). Buna göre bağımsız değişken sayısına göre belirtilen değerlerin üstündeki (0,05) anlamlılık düzeyinde 7 bağımsız değişken için (14,067) 1 adet uç değer (20,673) analizler öncesinde veri setinden çıkarılmıştır.

2- *Bağımlı değişkenler arasında makul düzeyde ilişki olmalıdır*: Çalışmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analize göre bağımlı değişkenler arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=0,778$ $p<0,05$). Burada dikkat edilmesi gereken asıl önemli nokta bağımlı değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin 0,90 ve üzerinde olmamasıdır.

3- *Bağımlı değişkenlere ait kovaryanslar arasında anlamlı fark olmamalıdır*: Bu sayılı Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi (Box’s Test of Equality of Covariance Matrices) ile kontrol edilmiştir. Bu analizde p anlamlılık değerinin 0,05’ten büyük olması, kovaryansların eşit dağıldığının bir göstergesi olarak kabul edilir. Yapılan Box

Testi, kovaryans matrisleri arasında cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma durumu, babanın öğrenim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve genel not başarısı değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığını ancak annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olduğunu göstermiştir (Tablo 20). Bu durumda annenin öğrenim düzeyi değişkeni için MANOVA'nın koşullarından biri olan kovaryans matrislerinin eşitliğinin sağlanmadığı görülmektedir. Varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği koşulunun sağlanmadığı durumlarda analize devam etmek istenebilir. O zaman MANOVA tablosunda Wilks' Lamda yerine Pillai's Trace'i kullanması önerilir (Akbulut, 2010; Can, 2014).

Tablo 20. Kovaryans ve Varyans Matrislerinin Dağılımı

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	Kovaryans		Varyans	
		p	Sonuç	p	Sonuç
Cinsiyet	Kelime bilgi düzeyi	,521	p>0,05	,559	p>0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,112	p>0,05
Sosyoekonomik düzey	Kelime bilgi düzeyi	,775	p>0,05	,424	p>0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,242	p>0,05
Anaokulu eğitimi alma durumu	Kelime bilgi düzeyi	,166	p>0,05	,027	p<0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,011	p<0,05
Annenin öğrenim düzeyi	Kelime bilgi düzeyi	,028	p<0,05	,020	p<0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,010	p<0,05
Babanın öğrenim düzeyi	Kelime bilgi düzeyi	,055	p>0,05	,845	p>0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,011	p<0,05
Kitap okuma sıklığı	Kelime bilgi düzeyi	,082	p>0,05	,102	p>0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,812	p>0,05
Genel not başarısı	Kelime bilgi düzeyi	,133	p>0,05	,097	p>0,05
	Okuduğunu anlama başarısı			,463	p>0,05

4- *Bağımlı değişkenlere ait hata varyansları homojendir:* Bu sayılı Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi (Levene's Test of Equality of Error Variances) ile kontrol edilmiştir. Bu analizde p anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması, varyansların eşit dağıldığının bir göstergesi olarak kabul edilir. Tablo 20'da görüldüğü üzere Levene Testi sonucunda elde edilen p anlamlılık değerleri hata varyanslarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kitap okuma sıklığı ve genel not ortalamasına göre eşit olarak kabul edilebileceği ancak okul öncesi eğitimi alma durumu, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre bu eşitliğin sağlanmadığını göstermektedir.

Tablo 20’de görüldüğü üzere MANOVA’nın güvenilir sonuçlar vermesi için gerekli koşullar; cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kitap okuma sıklığı ve genel not başarısı bağımsız değişkenleri için sağlandığından bu analizin yapılması uygundur. MANOVA sonucunda anlamlı farka ulaşılma durumlarında I. tip hatayı kontrol etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi kullanılmış ve veriler (0,05/7) 0,007 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3.4.3. ANOVA ve Bağımsız Örneklemeler *t*-Testi

Araştırmada bağımlı değişkenlere ait puanların bağımsız değişkenlerin alt birimlerine ait gözlemlerdeki dağılımı normallik sayıltısı açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede bağımsız değişkenlerin her bir alt birimine ait bağımlı değişken puanlarının çarpıklık (Skewness) değerlerinin -,003 ile -,672 arasında, basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise -,022 ile -1,899 arasında değiştiği görülmüştür. George ve Mallery’e (2014) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Buna göre bu kabul dikkate alınarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik olan testler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı *bağımsız örneklemeler t-testi*, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında *tek yönlü ANOVA* (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenler için ortalamalar arasındaki farklar karşılaştırılmadan önce puanların dağılımına ilişkin grup varyansların eşitliği Levene Testi (*Levene’s Test for Equality of Variances*) ile kontrol edilmiştir. Cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma gibi iki gruplu değişkenler için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda bağımsız örneklemeler *t*-testinin varyansların eşit dağıldığının varsayıldığı (*equal variances assumed*) durumlar için hesaplanan *t* değeri kullanılmıştır.

Sosyoekonomik düzey, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve genel not ortalaması gibi ikiden fazla gruplu değişkenler için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) elde edilen *F* değeri, varyansların eşit dağılmadığı durumlarda ise Brown-Forsythe testinden elde edilen *F* değeri kullanılmıştır (Field, 2009: 379). Gruplar arasında anlamlı bir farkın çıkması durumunda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testleri kullanılmıştır. Grup

varyanslarının eşit olduğu durumlarda Scheffe, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett's C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

3.4.4. Bağımlı Örneklem *t*-Testi

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre okuduğunu anlama başarılarının değişip değişmediğini; metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin değişip değişmediğini; kelimelerin isim veya fiil türünde, gerçek veya mecaz anlamda ve Türkçe veya yabancı kökenli olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin değişip değişmediğini ölçmek için öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinler için okuduğunu anlama başarı puanları, öyküleyici ve bilgilendirici metinler için kelime bilgi düzeyi puanları ile isim-fiil türünde, gerçek-mecaz anlamda ve Türkçe-yabancı kökenli ortalama kelime bilgisi puanları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonrasında puanlar arası fark (öyküleyici-bilgilendirici metni okuduğunu anlama başarısı arasındaki fark, öyküleyici-bilgilendirici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasındaki fark, isim-fiil türündeki kelime bilgi düzeyleri arasındaki fark, gerçek-mecaz anlamdaki kelime bilgi düzeyleri arasındaki fark, Türkçe-yabancı kökenli kelime bilgi düzeyleri arasındaki fark) hesaplanmıştır. Böylece yeni bir veri elde edilmiştir. Elde edilen bu yeni verinin normallik dağılımına bakılmıştır (Can, 2014: 135-142). Büyüköztürk (2012: 163) fark puanlarının normal dağılım gösterdiği durumlarda *t*-testi kullanılması gerektiğini ifade eder.

Tablo 21. *Testler Arasındaki Fark Puana İlişkin Normallik Dağılımları*

Fark puan	Çarpıklık	Basıklık	Uygun test
Öyküleyici-Bilgilendirici O.A.B. Fark ^a	-,232	,111	Bağımlı Örneklem <i>t</i> -Testi
Öyküleyici-Bilgilendirici K.B.D. Fark ^b	,007	-,054	Bağımlı Örneklem <i>t</i> -Testi
İsim-Fiil K.B.D. Fark ^b	-,180	,085	Bağımlı Örneklem <i>t</i> -Testi
Gerçek-Mecaz K.B.D. Fark ^b	,120	-,322	Bağımlı Örneklem <i>t</i> -Testi
Türkçe-Yabancı Kökenli K.B.D. Fark ^b	,316	,520	Bağımlı Örneklem <i>t</i> -Testi

^aO.A.B.: Okuduğunu Anlama Başarısı;

^bK.B.D.: Kelime Bilgi Düzeyi

Tablo 21'de görüldüğü üzere fark puanların, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında dağılımlarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlerin +1

ile -1 arasında olması normalliğin göstergesi olarak kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16; George ve Mallery, 2014). Buna göre normal dağılım gösteren tüm veriler için parametrik bir test olan *bağımlı örneklemeler t-testi* (Paired Samples *t*-Test) kullanılmıştır.

3.4.5. Eta-kare (η^2)

Araştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda etki büyüklüğünü belirlemek için pek çok yöntem kullanılmaktadır. Bu çalışmada etki büyüklüğünü hesaplamada eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada tek yönlü ANOVA, bağımlı örneklemeler *t*-testi ve bağımsız örneklemeler *t*-testi için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılan formüller şöyledir (Tablo 22):

Tablo 22. *Eta-kare (η^2) Katsayısının Hesaplanmasında Kullanılan Formüller*

Test	Etki büyüklüğü	Kullanılan formül	Kaynak
Tek Yönlü ANOVA	Eta-kare (η^2)	$\eta^2 = \frac{SS_{\text{effect}}}{SS_{\text{total}}}$	Tabachnick ve Fidell, 2007
Bağımsız Örneklemeler <i>t</i> -Testi	Eta-kare (η^2)	$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$	Pallant, 2005
Bağımlı Örneklemeler <i>t</i> -Testi	Eta-kare (η^2)	$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N - 1)}$	Pallant, 2005

Eta kare (η^2) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu yani bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. 0,00 ile 1,00 arasında değişen Eta-kare (η^2) değeri, 0,01 için “küçük”, 0,06 için “orta” ve 0,14 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2012: 44; Cohen, 1988’den akt. Pallant, 2005: 209; Green ve Salkind, 2005’ten akt. Can, 2014: 157).

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanacak ve yorumlanacaktır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “*Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilen probleme cevap aranmıştır. Bunun için kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi; kelime bilgi düzeyinin okuduğunu anlama başarısı, öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarısı ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısını ne düzeyde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinin sonuçları Tablo 23’te, basit regresyon analizinin sonuçları ise Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 23. *Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi*

Testler	1.	1.a.	1.b.	2.	2.a.	2.b.
1. Kelime bilgi düzeyi (K.B.D.)	1,00	,946**	,951**	,778**	,679**	,731**
1.a.Öyküleyici metinlerde K.B.D.		1,00	,798**	,727**	,637**	,681**
1.b. Bilgilendirici metinlerde K.B.D.			1,00	,749**	,652**	,706**
2. Okuduğunu anlama başarısı (O.A.B.)				1,00	,901**	,914**
2.a.Öyküleyici metinlerde O.A.B.					1,00	,648**
2.b.Bilgilendirici metinlerde O.A.B.						1,00

**p<0,01

Tablo 23 incelendiğinde kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,778$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Büyüköztürk’e (2012: 32) göre korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması orta; 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalar vardır. Snow (2002) öğrencilerin kelime bilgisi ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bu ilişkiyi 1. sınıf öğrencileri için 0.45, 4. sınıf öğrencileri için 0.62 ve 7. sınıf öğrencileri için 0.69 olarak bulmuştur (Akt. Tannenbaum, Torgesen ve Wagner,

2006). Güleriyüz (1999) tarafından ortaokul 5. sınıflar üzerinde yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle kelime bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki vardır. Özkök Kayhan (2010) araştırmasında okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında 0.58 düzeyinde bir ilişki tespit etmiştir. Joshi ve Aaron (2000) kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi 6. sınıf öğrencileri için 0.63, 8. sınıf öğrencileri için 0.62 olarak bulmuştur. Birçok çalışmada kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısının 0.66'dan 0.75'e kadar değiştiği ifade edilmektedir (Just ve Carpenter, 1985). İkinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar okuduğunu anlama ile kelime bilgisi genişliği (0.78) ve kelime bilgisi derinliği (0.82) arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Qian, 1998; Qian, 1999). Sonuç olarak kelime bilgisinin okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 23'ten hareketle kelime bilgi düzeyi ile öyküleyici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasında ($r=,946$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasında ($r=,951$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı; öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,679$; $p<,01$) orta düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,731$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre kelime bilgisinin hikaye edici metni anlama ile orta düzeyde ve anlamlı (.68), bilgi verici metni anlama ile yüksek düzeyde ve anlamlı (.74) ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Kurnaz (2018) tarafından hazırlanan doktora tezi çalışmasında kelime bilgi düzeyi ile bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.72$, $p<.00$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23'e bakıldığında okuduğunu anlama başarısı ile öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,901$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=,914$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı; öyküleyici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasında ($r=,727$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasında ($r=,749$; $p<,01$) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 23'e göre okuduğunu anlama başarısının iki alt testi olan öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarısı ile bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama

başarısı arasında ($r=,648$; $p<,01$) orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Palavuzlar'ın (2009) 5. sınıf düzeyi üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarılarının yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu görülmüştür.

Tablo 24. *Kelime Bilgisinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Yordayan değişken	Yordanan değişken	B	Sh	β	t	p	R	R ²
Kelime bilgisi	Sabit	-13,94	1,88	-	-7,40	,000	-	-
	Okuduğunu anlama (O.A.)	,201	,009	,77**	23,27	,000	,78	,60
Kelime bilgisi	Sabit	-4,893	1,170	-	-4,18	,000	-	-
	Öyküleyici metinlerde O.A.	,093	,005	,67**	17,39	,000	,68	,46
Kelime bilgisi	Sabit	-9,053	1,165	-	-7,76	,000	-	-
	Bilgilendirici metinlerde O.A.	,108	,005	,73**	20,15	,000	,73	,53

** $p<,01$

Tablo 24'teki sonuçlar incelendiğinde modelin anlamlılığı için p değeri (0,000) anlamlılık düzeyi olan 0,01'den küçük olduğu için tahmin edilen model istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri, okuduğunu anlama başarısını açıklamaktadır. Tablo 24 incelendiğinde kelime bilgisinin; okuduğunu anlama başarısını ($R=,78$; $R^2=,60$; $F= 541,583$; $p<,01$), öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarısını ($R=,68$; $R^2=,46$; $F= 302,684$; $p<,01$) ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısını ($R=,73$; $R^2=,53$; $F= 406,266$; $p<,01$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna göre kelime bilgisi; okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %60'ını ($R^2=,60$), öyküleyici metinleri okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %46'sını ($R^2=,46$), bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %53'ünü ($R^2=,53$) açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçlarına bakıldığında; kelime bilgisinin toplam okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcısı olduğu ($\beta= 0,77$), bunu sırasıyla bilgilendirici metni okuduğunu anlama ($\beta= 0,73$) ve öyküleyici metni okuduğunu anlamamanın ($\beta= 0,67$) izlediği görülmektedir.

Tennenbaum (2008) 7. sınıflar üzerinde yaptığı bir çalışmada kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı %64 oranında anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. 5. sınıflar üzerinde yapılan başka bir çalışmada kelime bilgisinin; okuduğunu anlamayı

%63 ($R^2=,63$) oranında, öyküleyici metni anlamayı %45 ($R^2=,45$) oranında, bilgilendirici metni anlamayı %55 ($R^2=,55$) oranında anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Yine 3. sınıflar üzerinde yapılan bir çalışmada kelime bilgisinin (genişlik ve derinlik/akıcılık) okuduğunu anlamayı %62 oranında anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006). Kurnaz (2018) yaptığı YEM araştırması sonucunda elde edilen nihai modele göre; kelime bilgi düzeyi ($\beta=0.54$; $p<.05$), bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını en iyi açıklayan değişkendir. Cromley, Snyder-Hogan ve Luciw-Dubas (2010) 18 yaş ve üstü öğrencilerin biyoloji alanındaki bilimsel metinleri anlamalarında etkili olan değişkenleri DIME modeli ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kelime bilgi düzeyinin ön bilgiden sonra bilimsel metinleri anlamada en çok etkili olan değişken olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçları destekler mahiyettedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları; ortalama, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul öncesi (anaokulu) eğitimi alma durumu, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve genel not ortalamasına göre değerlendirilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamaları

Araştırmada “*Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları ortalama olarak ne durumdadır?*” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla hesaplanan kelime bilgisi puan ortalamaları Tablo 25’te, okuduğunu anlama başarısı puan ortalamaları ise Tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 25. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Puanları*

Puan	N	\bar{X}	Ss	En düşük	En yüksek
Kelime bilgisi puanları	355	215,86	33,00	130	294
Öyküleyici metinlerde kelime bilgisi puanları	355	111,65	17,00	73	150
Bilgilendirici metinlerde kelime bilgisi puanları	355	104,20	17,79	55	150

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi puanları incelendiğinde; en düşük puanın 130, en yüksek puanın 294 olduğu görülmektedir. Bu testten alınabilecek en

düşük puan 84, yüksek puan ise 336'tür. Bu durumda çalışmadan elde dilen ortalama puan ($\bar{X}=215,86$), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde kelime bilgi düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerde kelime bilgisi puanları incelendiğinde; en düşük puanın 73, en yüksek puanın 150 olduğu görülmektedir. Bu testten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 168'dir. Bu durumda çalışmadan elde dilen ortalama puan ($\bar{X}=111,65$), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinler için orta düzeyde kelime bilgisine sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde kelime bilgisi puanları incelendiğinde; en düşük puanın 55, en yüksek puanın 150 olduğu görülmektedir. Bu testten alınabilecek en düşük puan 42, en yüksek puan ise 168'dir. Bu durumda çalışmadan elde dilen ortalama puan ($\bar{X}=104,20$), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinler için orta düzeyde kelime bilgisine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 26. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Puanları*

Puan	N	\bar{X}	Ss	En düşük	En yüksek
Okuduğunu anlama başarı puanları	355	29,40	8, 51	11	48
Öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarı puanları	355	15,23	4,52	4	25
Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarı puanları	355	14,16	4,85	3	24

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları incelendiğinde; en düşük puanın 11, en yüksek puanın 48 olduğu görülmektedir. Bu testten alınabilecek en düşük puan 0, yüksek puan ise 49'dur. Bu durumda çalışmadan elde dilen ortalama puan ($\bar{X}=29,40$), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde okuduğunu anlama başarısına sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarı puanları incelendiğinde; en düşük puanın 4, en yüksek puanın 25 olduğu görülmektedir. Bu testten alınabilecek en düşük puan 0, yüksek puan ise 25'tir. Bu durumda çalışmadan elde dilen ortalama puan ($\bar{X}=15,23$), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinler için orta düzeyde okuduğunu anlama başarısına sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarı puanları incelendiğinde; en düşük puanın 3, en yüksek puanın 24 olduğu görülmektedir. Bu testten alınabilecek en düşük puan 0, yüksek puan ise 24'tür. Bu durumda çalışmadan elde edilen ortalama puan ($\bar{X}=14,16$), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinler için orta düzeyde okuduğunu anlama başarısına sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 27’de, bağımsız örneklem t-testi sonuçları ise Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 27. Cinsiyete Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	,947	9,805	2	352	,000*	,053

*p<0,05

MANOVA sonuçları, cinsiyet bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. [$F_{(1-353)}=9,805$, $p=0,000<0,05$ Wilk' $\lambda=0,947$, kısmi $\eta^2=0,053$]

Cinsiyet değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,05) değerine göre öğrencilerin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişkenden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %5'inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 28. *Cinsiyete Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları*

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	Kız (A)	175	223,42	32,02	353	4,364	,000*	A>B	,051
	Erkek (B)	180	208,51	32,35					
Okuduğunu anlama	Kız (A)	175	31,13	7,93	353	3,856	,000*	A>B	,040
	Erkek (B)	180	27,71	8,74					

* $p < 0,05$ [*Kelime bilgisi* (Levene= 0,342, $p = ,559$) ve *Okuduğunu anlama* (Levene= 2,539, $p = ,112$)]

Tablo 28’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,364$; $p=0,000 < 0,05$). Kız öğrencilerin kelime bilgisi puanları ($\bar{X} = 223,42$), erkek öğrencilerin kelime bilgisi puanlarından ($\bar{X} = 208,51$) yüksek bulunmuştur.

Kelime bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. 2. sınıflar üzerinde (Tuğyan, 2010), 3. sınıflar üzerinde (Turgut, 2008), 5. sınıflar üzerinde (Duru, 2007; Hancı, 2007; Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013) ve 8. sınıflar üzerinde (Karakaya, 2011; Obuz, 2012) yapılan araştırmalara göre cinsiyet değişkeni açısından toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bayram’ın (2007) lise 9. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmaya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kelime hazinesinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akan Fırat (2011) 9. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yazılı anlatımlarında kız öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı, erkek öğrencilerin kullandıkları kelime sayısından daha fazladır. Cesur’un (2005) araştırmasına göre kız öğrencilerin ifadeleri, erkek öğrencilere göre daha düzgün durumdadır. Kız öğrencilerin kullandığı kelime ve cümle sayısının erkek öğrencilerin kullandığı kelime ve cümle sayısından daha fazladır. Bununla beraber Çabaz’ın (2007) 5. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmaya göre cinsiyet açısından erkek öğrencilerin hem toplam kelime hem de çeşit kelime sayısı bakımından kız öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ile kelime dağarcıkları arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır (Yazanoğlu, 2011).

Cinsiyet değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,05) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %5'inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 28’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,856$; $p=0,000<0,05$). Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ($\bar{X}=31,13$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarından ($\bar{X}=27,71$) yüksek bulunmuştur.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar bu bulguyu desteklemekte ve kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır (Ağın Haykır, 2012; Akın, 2016; Ateş, 2008; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Çiftçi, 2007; Çiftçi ve Çeçen, 2009; ; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Deniz, 2013; Gündemir, 2002; Karakuş Tayşi, 2007; Keleş, 2005; Köseoğlu, 2011; Kurnaz, 2018; Rüzgar, 2014; Sallabaş, 2008; Saracaloğlu, Dedeşali ve Karasakaloğlu, 2011; Semizoğlu, 2013; Sert, 2010; Temizyürek, 2008; Ünal, 2012; Yılmaz, 2011). Yine farklı düzeylerden örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalar da bunu doğrulamaktadır (Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2014; Karaarslan, 2015; Kartal ve Çağlar Özteke, 2010; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Ayrıca kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının hem öğretici hem de öyküleyici metin türlerinde erkeklerden daha fazla olduğunu saptayan araştırmalar da vardır (Sidekli, 2005; Palavuzlar, 2009). Bununla beraber okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre değişmediğini tespit eden araştırmalar da vardır (Katırcı Ağačkıran, 2016; Sabak Kaldan, 2007; Ürün Karahan, 2015; Yazanoğlu, 2011; Yıldız, 2010; Yılmaz, 2006). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nın 2009 uygulamasına katılmış Türk öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarıyla ilişkili öğrenci ve okul düzeyinde etkili olan faktörlerin araştırıldığı çalışmada; kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir (Yıldırım, 2012). Okuma becerisiyle ilgili yapılan toplam 54 çalışmanın 36’sında (% 69,2) bayanlar, 2’sinde (% 3,8) erkekler lehine sonuçların olduğu, 14 (% 26,9) çalışmada ise cinsiyetler arasında bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Arslan,

2013: 254). Tüm bu sonuçlar beraber değerlendirildiğinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde demografik bir özellik olan cinsiyetin kızlar lehine olumlu bir etkisinin olduğu açıkça görülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,04) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4'ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.3 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Sosyoekonomik Düzey Açısından İncelenmesi

Araştırmada, “*Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ve okuduğunu anlama başarıları, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 29’da, tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence sd	Hata sd	p	η^2
Sosyoekonomik düzey	,823	17,977	4	702	,000*	,093

*p<0,05

MANOVA sonuçları, sosyoekonomik düzey bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. [$F_{(2-352)}=17,977$, $p=0,000<0,05$ Wilk' $\lambda=0,823$, kısmi $\eta^2=0,093$]

Sosyoekonomik düzey değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,09) değerine göre öğrencilerin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişkenden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %9'unun sosyoekonomik düzey değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, sosyoekonomik düzey değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama

başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 30. *Sosyoekonomik Düzeye Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Bağımlı değişken	Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	Üst düzey (A)	143	230,21	31,49					
	Orta düzey (B)	98	215,42	29,01	2-352	35,611	,000*	A>B, A>C, B>C	,168
	Alt düzey (C)	114	198,23	29,47					
Okuduğunu anlama	Üst düzey (A)	143	32,83	8,06					
	Orta düzey (B)	98	29,26	7,41	2-352	29,422	,000*	A>B, A>C, B>C	,143
	Alt düzey (C)	114	25,21	8,12					

* $p < 0,05$ [Kelime bilgisi (Levene= 0,861, $p = ,424$) ve Okuduğunu anlama (Levene= 1,424, $p = ,242$)]

Tablo 30’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=35,611$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın tüm düzeyler (üst düzey: $\bar{X} = 230,21$; orta düzey: $\bar{X} = 215,42$; alt düzey: $\bar{X} = 198,23$) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe kelime bilgisi puanları artmakta; üst sosyoekonomik düzeyden alt sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe kelime bilgisi puanları azalmaktadır.

Yapılan çalışmalar araştırmanın bu bulgusunu desteklemekte ve sosyoekonomik düzeyin kelime bilgisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Davaslıgil (1985) sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan okullardaki öğrencilerin kelime bilgisini incelemiş, araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime bilgilerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere oranla daha iyi olduğunu belirlemiştir. Pilancı’nın (2009) araştırmasına göre öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesinde sosyo-ekonomik çevrenin önemli bir rolü vardır. İpek ve Bilgin’in (2007) 1, 3 ve 5. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmaya göre üst sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimi alt sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerden daha yüksektir. Hancı’nın (2007) araştırmasına göre sosyoekonomik

düzeyi üst seviyede olan öğrenciler toplam kelime ve çeşit kelime açısından başarılı olmuştur. 7. sınıflar üzerinde yapılan araştırmaya göre sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarından daha az kelime bildiği tespit edilmiştir (İpekçi, 2005). Sosyoekonomik düzeyleri orta olan öğrencilerin hem toplamda hem de çeşit kelime sayısında daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Başpınar, 2008; Çabaz, 2007). Sosyoekonomik düzey arttıkça kelime dağarcığı gelişimi de artmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinden daha düşüktür (Yazanoğlu, 2011). Hart ve Risley (1995), alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre daha az kelime hazinesine sahip olduğunu; üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların yılda yaklaşık 30.000 kelimeyle karşılaştıklarını, alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların ise yaklaşık 10.000 kelimeyle karşılaştıklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin kelime bilgisi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.16) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %16'sının sosyoekonomik düzey değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, sosyoekonomik düzey değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde "geniş" düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 30'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=29,422$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın tüm düzeyler (üst düzey: $\bar{X}=32,83$; orta düzey: $\bar{X}=29,26$; alt düzey: $\bar{X}=25,21$) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe okuduğunu anlama başarı puanları artmakta; üst sosyoekonomik düzeyden alt sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe okuduğunu anlama başarı puanları azalmaktadır.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, araştırmanın bu bulgusunu desteklemekte ve sosyoekonomik düzeyin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili

olduğunu göstermektedir (Ağın Haykır, 2012; Chall ve Snow, 1988; Çiftçi, 2007; Çiftçi ve Çeçen, 2009; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Deniz, 2013; Göktaş ve Gürbüzürk; 2012; Saracaloğlu, Dedeşali ve Karasakaloğlu, 2011; Semizoğlu, 2013; Yıldız, 2010). Gündemir'e (2002) göre okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Sidekli'nin (2005) araştırmasında, öğrencilerin buldukları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler hem öyküleyici hem de öğretici metin türünde de diğer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerden daha fazla başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre, her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yine farklı seviyelerden örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalarda da sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı yükselmiştir (Coşkun, 2002; Katırcı Ağaçkiran, 2016; Yazanoğlu, 2011). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) 2009 uygulamasına katılmış Türk öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarıyla ilişkili öğrenci ve okul düzeyinde etkili olan faktörlerin araştırıldığı çalışmada; sosyoekonomik düzeyin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2012). Sonuç olarak okuduğunu anlama başarısının sosyoekonomik düzey ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.14) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından aldıkları puanlara ait toplam varyansın %14'ünün sosyoekonomik düzey değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, sosyoekonomik düzey değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde "geniş" düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.4 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Okul Öncesi (Anaokulu) Eğitimi Alma Açısından İncelenmesi

Araştırmada, *"Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları, okul öncesi eğitimi almaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla hem kelime bilgi düzeyi

için hem de okuduğunu anlama başarısı için bağımsız örneklemeler *t*-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. *Okul Öncesi Eğitimi Almaya Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları*

Bağımlı değişken	Okul öncesi eğitimi alma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	Evet (A)	253	220,98	33,29	215,008	5,050	,000*	A>B	,067
	Hayır (B)	102	203,16	28,69					
Okuduğunu anlama	Evet (A)	253	30,88	8,58	221,870	5,789	,000*	A>B	,086
	Hayır (B)	102	25,72	7,16					

* $p < 0,05$ [Kelime bilgisi (Levene= 4,926, $p = ,027$) ve Okuduğunu anlama (Levene= 6,541, $p = ,011$)]

Tablo 31’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = 5,050$; $p = 0,000 < 0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ($\bar{X} = 220,98$), almayan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarından ($\bar{X} = 203,16$) yüksek bulunmuştur.

Çocukların anaokulu ve birinci sınıfta sahip oldukları dil ve okuma-yazma becerilerinin, ilerleyen yıllarda başarının güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Cunningham ve Stanovich, 1997). Burada okul öncesi eğitimin ve bu eğitimde yapılan çalışmaların ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerle yapılan kavram geliştirici etkinlikler, onlara okunan kitaplar, konuşma etkinlikleri kısacası dinleme ve konuşmaya dayalı çalışmalar öğrencilerin bu kanallarla kelime bilgisinin genişlemesine olanak sağlamaktadır (Temur, 2006). Yine okul öncesi eğitim sayesinde çocuğun gerek akranlarıyla aynı ortamı paylaşması ve iletişim kanalıyla onlardan pek çok kelime öğrenmesi gerekse düzenli verilen eğitimle kelime hazinesi gelişmektedir.

Okul öncesi eğitimi alma değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,06$) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %6’sının okul öncesi eğitimi alma değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, okul öncesi eğitimi alma değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 31’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,789$; $p=0,000<0,05$). Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ($\bar{X}=30,88$), almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarından ($\bar{X}=25,72$) yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimi alma değişkeninin sadece okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,08$) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından aldıkları puanlara ait toplam varyansın %8’inin okul öncesi eğitimi alma değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, okul öncesi eğitimi alma değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemekte ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bulut, 2010; Damarlı Oçak, 2007; Katırcı Ağaçkırın, 2016; Köseoğlu, 2011; Kurnaz, 2018; Sabak Kaldan, 2007; Tural ve Oral, 2015; Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç, 2008). Obalar tarafından (2009) yapılan araştırmaya göre öğrencilerin, dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama (ses), okuduğunu anlama (hece), okuduğunu anlama (kelime), okuduğunu anlama (cümle), okuduğunu anlama (metin-paragraf) ve görsel okuma ölçeklerinden aldıkları puanlar okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akın’ın (2016) 60-66 ay; 67-69 ay; 71 ve üzeri ayda okula başlayan yaş grupları (1. sınıf öğrencileri) üzerinde yaptığı araştırmada her üç grupta da okul öncesi eğitim alanların okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine başka bir araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş çocukların gitmemiş olanlara göre okula hazır oluş düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Esaspehlivan, 2006). Öğrenciler okul öncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başlar. Dolayısıyla okul öncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin, öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Çelenk, 2008).

Okul öncesi eğitiminin amaçları; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013: 10). “Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür.” (MEB, 2013: 12).

4.2.5 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Annenin Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesi

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla hem kelime bilgi düzeyi için hem de okuduğunu anlama başarıları için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. *Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Bağımlı değişken	Annenin öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	O.değil (A)	35	192,91	29,38					
	İlkokul (B)	94	210,47	31,84	4-			A<B, A<D	,245
	Ortaokul (C)	82	201,19	23,78	265,989	29,563	,000*	A<E, B<D B<E, C<D	
	Lise (D)	102	227,47	30,70				C<E, D<E	
	Üniversite (E)	42	247,47	25,36					
Okuduğunu anlama	O.değil (A)	35	23,60	7,43					
	İlkokul (B)	94	28,22	8,10	4-			A<B, A<D,	,209
	Ortaokul (C)	82	25,98	6,40	281,012	24,857	,000*	A<E, B<D, B<E, C<D,	
	Lise (D)	102	32,14	8,54				C<E, D<E	
	Üniversite (E)	42	36,88	6,28					

*p<0,05 [Kelime bilgisi (Levene= 2,957, p=,020) ve Okuduğunu anlama (Levene= 3,382 p=,010)]

Tablo 32’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur [Brown-Forsythe (4; 265,989) = 29,563, $p < ,05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnetts C testi sonucunda bu farkın A-B, A-D, A-E, B-D, B-E, C-D, C-E ve D-E grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre annenin öğrenim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının annenin öğrenim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek; annenin öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının annenin öğrenim düzeyi okuryazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; annenin öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının annenin öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Genel olarak, yüksek gelirli ailelerin ve daha eğitilmiş annelerin çocukları, okul başladıklarında düşük gelirli ailelerin çocuklarından daha fazla kelime hazinesine sahip olduğu bilinen bir gerçektir (Snow, Tabors ve Dickinson, 2001). Özkök Kayhan’ın (2010) 1-5. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda anne eğitimi yüksek olan öğrencilerin kelime bilgisi puanları açısından daha iyi performans sergiledikleri gözlenmiştir. Okul öncesinde öğrenim gören 6 yaş grubunda anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime servetinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Savaş, 2010).

Annenin öğrenim düzeyi değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,24) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %24’ünün annenin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 32’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur [Brown-Forsythe (4; 281,012) =24,857, $p < ,05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnetts C testi sonucunda bu farkın A-B, A-

D, A-E, B-D, B-E, C-D, C-E ve D-E grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre annenin öğrenim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının annenin öğrenim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek; annenin öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının annenin öğrenim düzeyi okuryazar olmayan, ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; annenin öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının annenin öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Semizoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmaya göre 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında lise ve üniversite mezunu anne ve babaların çocukları diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır. Anne eğitim düzeyi ise başarıyı olumlu yönde daha çok artırmaktadır. Yılmaz (2011) ilkokul 4. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada annesi ilköğretim ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının annesi lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Farklı seviyelerden ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Yapılan araştırmalara göre annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da yükselmekte, annenin öğrenim düzeyi azaldıkça, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da azalmaktadır (Ateş, 2008; Çalışkan, 2000; Keleş, 2005; Köseoğlu, 2011; Kurnaz, 2018; Özkök Kayhan, 2010; Sert, 2010). Sidekli'nin (2005) 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, anne-babanın eğitimine göre hem öğretici metinlere hem de öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre her iki metin türünde de üniversite mezunu anne-babaların çocukları diğerlerine nazaran daha başarılı olmuştur. Anne-baba eğitim durumuna göre öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının öğretici metinleri daha iyi anladığı görülürken diğerlerinin öyküleyici metinleri daha iyi anlamakta oldukları görülmüştür. Yine farklı seviyelerden ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da anne ve babanın eğitim düzeyine bağlı olarak okuduğunu anlama başarısı artmış veya azalmıştır (Akın, 2016; Katırcı Ağaçkiran, 2016; Koçyiğit, 2003; Özkök Kayhan, 2010; Sabak Kaldan, 2007). Anılan

(1998) çalışmasında, 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasından olumlu etkilendiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla anne baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermekle beraber Yılmaz'ın (2006) 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin okuma becerisi düzeyi, anne-babanın eğitim seviyesine göre değişmemektedir. Sonuç olarak annenin öğrenim düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Annelerin öğrenim düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,20) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından aldıkları puanlara ait toplam varyansın %20'sinin annenin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, annenin öğrenim düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.6 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Babanın Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesi

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla hem kelime bilgi düzeyi için hem okuduğunu anlama başarısı için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar hem kelime bilgi düzeyi için hem de okuduğunu anlama başarısı için Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken	Babanın öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	İlkokul (A)	59	205,03	31,81					
	Ortaokul (B)	98	200,90	29,33	3-	24,076	,000*	A<C, A<D, B<C, B<D,	,170
	Lise (C)	118	219,42	29,84	351			C<D	
	Üniversite (D)	80	236,91	30,47					

	İlkokul (A)	59	25,57	8,50				
Okuduğunu anlama	Ortaokul (B)	98	25,94	6,70	3- 289,	23,279	,000*	A<C, A<D, B<C, B<D, C<D
	Lise (C)	118	30,76	8,48	772			,166
	Üniversite (D)	80	34,45	7,47				

* $p<0,05$ [Kelime bilgisi ($Levene=0,273, p=,845$) ve Okuduğunu anlama ($Levene=3,758 p=,011$)]

Tablo 33'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=24,076; p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda bu farkın A-C, A-D, B-C, B-D ve C-D grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre babanın öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının babanın öğrenim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; babanın öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının babanın öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesinde öğrenim gören 6 yaş grubunda anne ve baba öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime servetinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Savaş, 2010). Sonuç olarak babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin kelime bilgi düzeyinin ilişkili olduğu söylenebilir.

Babanın öğrenim düzeyi değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,17$) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %17'sinin babanın öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, babanın öğrenim düzeyi değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 33'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur [Brown-Forsythe ($3; 289,772$) =23,279, $p<,05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonucunda bu farkın A-C, A-D, B-C, B-D ve C-D

grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre babanın öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının babanın öğrenim düzeyi ilkököl veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; babanın öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının babanın öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Köseoğlu'nun (2011) 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini incelediği çalışmasında anne ve babanın eğitim durumu incelendiğinde eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında lise ve üniversite mezunu anne ve babaların çocukları diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır. Semizoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmaya göre ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında lise ve üniversite mezunu anne ve babaların çocukları diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır.

Farklı seviyelerden ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar araştırmannın bu bulgusunu desteklemektedir. Yapılan araştırmalara göre babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da yükselmekte, babanın öğrenim düzeyi azaldıkça, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da azalmaktadır (Ateş, 2008; Çalışkan, 2000; Keleş, 2005; Kurnaz, 2018; Sert, 2010). Sidekli'nin (2005) 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, anne-babanın eğitimine göre hem öğretici metinlere hem de öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre her iki metin türünde de üniversite mezunu anne-babaların çocukları diğerlerine nazaran daha başarılı olmuştur. Anne-baba eğitim durumuna göre öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının öğretici metinleri daha iyi anladığı görülürken diğerlerinin öyküleyici metinleri daha iyi anlamakta oldukları görülmüştür. Yine farklı seviyelerden ilkököl öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da anne ve babanın eğitim düzeyine bağlı olarak okuduğunu anlama başarısı artmış veya azalmıştır (Akın, 2016; Katırcı Ağačkıran, 2016; Koçyiğit, 2003; Sabak Kaldan, 2007). Anılan (1998) çalışmasında, 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasından olumlu etkilendiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla anne baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermekle

beraber Yılmaz'ın (2006) 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin okuma becerisi düzeyi, anne-babanın eğitim seviyesine göre değişmemektedir. Sonuç olarak babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Babanın öğrenim düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,16) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından aldıkları puanlara ait toplam varyansın %16'sının babanın öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, babanın öğrenim düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.7 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesi

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları, kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 34’te, tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 34. *Kitap Okuma Sıklığına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence sd	Hata sd	p	η^2
Kitap okuma sıklığı	,944	2,573	8	698	,009*	,029

*p<0,05

MANOVA sonuçları, kitap okuma sıklığı bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. [$F_{(4-350)}= 2,573$, $p=0,009<0,05$ Wilk' $\lambda= 0,944$, kısmi $\eta^2=0,029$]

Kitap okuma sıklığı değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,029) değerine göre öğrencilerin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişkenden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %3'ünün kitap okuma sıklığı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, kitap

okuma sıklığı değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 35. *Kitap Okuma Sıklığına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Bağımlı değişken	Kitap okuma sıklığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	Her gün (A)	115	225,49	33,67					
	Haftada bir/birkaç kez (B)	184	211,89	30,94					
	Ayda bir/birkaç kez (C)	40	211,30	32,26	4-350	4,19 5	,002*	A>B,	,045
	Yılda bir/birkaç kez (D)	10	209,20	47,65					
	Hiç okumam (E)	6	194,25	22,20					
Okuduğunu anlama	Her gün (A)	115	31,81	8,42					
	Haftada bir/birkaç kez (B)	184	28,45	8,48					
	Ayda bir/birkaç kez (C)	40	27,32	7,46	4-350	3,91 6	,004*	A>B	,043
	Yılda bir/birkaç kez (D)	10	29,70	8,49					
	Hiç okumam (E)	6	25,50	9,79					

*p<0,05 [Kelime bilgisi (Levene= 1,946, p=,102) ve Okuduğunu anlama (Levene= 0,396, p=,812)]

Tablo 35’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,195; p=0,002<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda “Her gün okurum” (\bar{X} =225,49) ve “Haftada bir/birkaç kez okurum” (\bar{X} =211,89) cevabını verenler arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre “Her gün okurum” cevabını veren öğrencilerin kelime bilgi düzeyi “Haftada bir/birkaç kez okurum” cevabını verenlerden daha yüksektir.

Bayram’ın (2007) 9. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmaya göre kitap okuyan öğrencilerin kitap okumayan öğrencilere göre kelime hazinesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuma yoluyla öğrenciler kelimelerin hem yazılışını görmekte hem de okunuşunu duyabilmektedirler. Dolayısıyla okuma istek ve arzusu oluşmuş, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin kelime hazineleri okuma yoluyla doğal bir süreç

içerisinde gelişecektir. Çünkü her metin farklı düzeyde kelime hazinesine sahiptir (Temur, 2006: 13).

Kitap okuma sıklığı değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,04) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4'ünün kitap okuma sıklığı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, kitap okuma sıklığı değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 35’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,916$; $p=0,004<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda “Her gün okurum” ($\bar{X}=31,81$) ve “Haftada bir/birkaç kez okurum” ($\bar{X}=28,45$) cevabını verenler arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre “Her gün okurum” cevabını veren öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları “Haftada bir/birkaç kez okurum” cevabını verenlerden daha yüksektir.

Literatürde yapılan çalışmalar, araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Kurnaz’ın (2018) çalışmasında her gün kitap okuyanların okuduğunu anlama başarı puanlarının haftada birkaç kez kitap okuyanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Köseoğlu’nun (2011) 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini incelediği çalışmasında kitap okuma sıklığına göre her gün kitap okuyanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sert’in (2010) araştırmasına göre 6. sınıf öğrencilerinin okuduğu anlama düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Temur’a (2006) göre öğrencilerin kitap okuma ve gazete okuma sıklığı arttıkça bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kullandıkları toplam ve farklı kelime sayıları artmaktadır. Coşkun (2002) lise 10. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kitap okuma sıklığına ve evine düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmektedir. Rüzgar’ın (2014) araştırmasına göre okuduğunu anlama açısından evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlardan; evinde daha fazla kitap bulunan öğrencilerin az kitap bulunanlardan, bugüne kadar okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin daha az kitap okuyanlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Sabak Kaldan’ın (2007)

araştırmasına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, boş zamanlarında kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sertsöz'ün (2003) araştırmasına göre, okuduğunu anlama davranışı ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin problem çözme yetenekleri, bu alışkanlığı yeterince edinmemiş olan öğrencilere göre daha fazla gelişmektedir. Sonuç olarak düzenli kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır.

Kitap okuma sıklığı değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,04) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4'ünün kitap okuma sıklığı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, kitap okuma sıklığı değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.8 Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Not Ortalaması Açısından İncelenmesi

Araştırmada, “*Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları, genel not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 36’te, tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 36. Genel Not Ortalamasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının MANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Denence sd	Hata sd	p	η^2
Genel not ortalaması	,348	81,073	6	700	,000*	,410

*p<0,05

Tablo 36’da görüldüğü üzere MANOVA sonuçları, genel not ortalaması bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. [$F_{(3-351)} = 81,073$, $p = 0,000 < 0,05$ Wilk' $\lambda = 0,348$, kısmi $\eta^2 = 0,410$]

Genel not ortalaması değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,41) değerine göre öğrencilerin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde

edilen birleşik bağımlı değişkenden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %41'inin genel not ortalaması değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, genel not ortalaması değişkeninin kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 37. Genel Not Ortalamasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarı Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken	Genel not ortalaması	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark	η^2
Kelime bilgi düzeyi	0-54 arası (A)	24	169,80	21,90	3-351	162,044	,000*	A<B, A<C, A<D, B<C, B<D, C<D	,580
	55-69 arası (B)	65	186,53	18,40					
	70-84 arası (C)	126	208,56	21,79					
	85-100 arası (D)	140	243,94	22,37					
Okuduğunu anlama	0-54 arası (A)	24	18,16	4,54	3-351	160,123	,000*	A<C, A<D, B<C, B<D, C<D	,577
	55-69 arası (B)	65	21,83	5,37					
	70-84 arası (C)	126	27,30	5,91					
	85-100 arası (D)	140	36,73	5,45					

* $p<0,05$ [Kelime bilgisi (Levene= 2,121, $p=,097$) ve Okuduğunu anlama (Levene= 0,858, $p=,463$)]

Tablo 37’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=162,044$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın tüm aralıklar (0-54 arası: $\bar{X}=169,80$; 55-69 arası: $\bar{X}=186,53$; 70-84 arası: $\bar{X}=208,56$; 85-100 arası: $\bar{X}=243,94$) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça kelime bilgi düzeyleri de artmakta; öğrencilerin genel not ortalamaları düştükçe kelime bilgi düzeyleri de düşmektedir. Bu durumda kelime bilgi düzeyinin genel not ortalamasıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Genel not ortalaması değişkeninin kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,58) değerine göre öğrencilerin kelime bilgisinden aldıkları puanlara ait toplam

varyansın %58'inin genel not ortalaması değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, genel not ortalaması değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 37’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=160,123$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda farkın tüm aralıklar (0-54 arası: $\bar{X}=18,16$; 55-69 arası: $\bar{X}=21,83$; 70-84 arası: $\bar{X}=27,30$; 85-100 arası: $\bar{X}=36,73$) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre genel not ortalaması 70-84 arası veya 85-100 arasında olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları genel not ortalaması 0-54 arası veya 55-69 arasında olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarından yüksek; 85-100 arasında olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları genel not ortalaması 70-84 arasında olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarından yüksektir. Öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça okuduğunu anlama başarı puanları artmakta; genel not ortalamaları düştükçe okuduğunu anlama başarı puanları da düşmektedir. Bu durumda okuduğu anlama başarısının genel not ortalamasıyla güçlü ilişki gösterdiği söylenebilir.

Kurnaz’ın (2018) araştırmasında okuduğunu anlama başarısının genel not ortalamasına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği dolayısıyla genel not ortalaması 85-100 arası olanların okuduğunu anlama başarı puanlarının genel not ortalaması 45-84 arası olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan bir başka araştırmada okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür. Buna göre okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Ateş, 2008). Temizyürek (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir.

Genel not ortalaması değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,57$) değerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısından

aldıkları puanlara ait toplam varyansın %57'sinin genel not ortalaması değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan bu değer, genel not ortalaması değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeylerinin, kelimenin geçtiği metnin bilgilendirici veya öyküleyici olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.3.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeyleri

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri, metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı örneklem *t*-testi sonucu Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin Geçtiği Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik *t*-Testi Sonucu

Metin türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Öyküleyici	355	2,6584	,40495				
Bilgilendirici	355	2,4812	,42375	354	12,659	,000*	,311

* $p < 0,05$

Yedinci sınıf öğrencilerinin metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek için yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(354)} = 12,659$; $p = 0,000 > 0,05$). Öğrencilerin öyküleyici metinler için kelime bilgisi puanları ($\bar{X} = 2,6584$), bilgilendirici metinler için kelime bilgisi puanlarından ($\bar{X} = 2,4812$) yüksek bulunmuştur. Bu durum yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerde yer alan kelimeleri bilgilendirici metinlerde yer alan kelimelere göre daha iyi bildiklerini göstermektedir.

Bilgilendirici metinlerde sanatsal bir dil kullanılmamasına rağmen, masal, öykü gibi olaya dayalı türleri dinleyerek veya okuyarak büyüyen öğrenciler bilimsel

metinlerle karşılaşınca zorlanabilmektedir. Kelime hazinesinin zayıf olması, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okumalarını güçleştirmektedir, çünkü bilgilendirici metinler, öğrencilerin güçlükle çözebileceği yüksek terimler ve ağır kavram yükü ile dolu alışılmamış bir içerik ile hiyerarşik ana fikir dizisinden oluşmaktadır (Saenz ve Fuchs, 2002; Dodson, 2000'den akt. Sallabaş, 2007: 25).

Metin türünün kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare ,31 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, metin türünün kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının, metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.4.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Durumları

Araştırmada, “*Yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı örneklemeler *t*-testi sonucu Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. *Okuduğunu Anlama Başarısının Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonucu*

Metin türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Öyküleyici	355	15,2338	4,52913	354	5,082	,000*	,067
Bilgilendirici	355	14,1690	4,85375				

*p<0,05

Yedinci sınıf öğrencilerinin metnin öyküleyici veya bilgilendirici olmasına göre okuduğunu anlama başarı durumlarının değişip değişmediğini belirlemek için yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(354)} = 5,082$; $p = 0,000 > 0,05$). Buna göre öğrencilerin öyküleyici metinler için okuduğunu anlama başarı puanları ($\bar{X} = 15,2338$), bilgilendirici metinler için

okuduğunu anlama başarı puanlarından ($\bar{X}=14,1690$) yüksek bulunmuştur. Bu durum yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarılarının bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sidekli'nin (2005) 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrenciler öyküleyici metinleri okuduğunu anlamada öğretici metinleri okuduğunu anlamada daha başarılı olmuşlardır. Karakuş Tayşi'nin (2007) 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında; öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenciler, hikâye türünü anlamada deneme türüne göre daha başarılı olmuşlardır. Temizyürek'in (2008) sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Yine başka bir çalışmada öğrencilerin öyküleyici metni anlama düzeyleri ile bilgilendirici metni anlama düzeyleri karşılaştırılmış ve öyküleyici metni anlama düzeyleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Akyol (2011) bilgilendirici metinlerin anlaşılmasının, öyküleyici metinlerden daha zor olduğunu ifade etmektedir.

Metin türünün metinlerde okuduğunu anlama başarıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare ,06 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, metin türünün okuduğunu anlama başarıları üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerinin; kelimelerin, isim/fiil türünde, gerçek/mecaz anlamda ve Türkçe/yabancı kökenli olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.5.1. Kelime Türünün İsim/Fiil Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi

Araştırmada, “*Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri, kelimelerin isim veya fiil türünde olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı örneklemeler *t*-testi sonucu Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. *Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin İsim veya Fiil Türünde Olmasına Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonucu*

Kelime türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
İsim	355	2,5829	,38264				
Fiil	355	2,5279	,49883	354	3,446	,001*	,032

*p<0,05

Yedinci sınıf öğrencilerinin isim ve fiil türündeki kelimeleri bilme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(354)}= 3,446$; $p=0,001>0,05$). Buna göre öğrencilerin isim türünde kelime bilgisi puanları ($\bar{X}=2,5829$), fiil türünde kelime bilgisi puanlarından ($\bar{X}=2,5279$) yüksek bulunmuştur. Bu durum yedinci sınıf öğrencilerinin isim türünde olan kelimeleri fiil türünde olan kelimelere göre daha iyi bildiklerini göstermektedir.

Çocukların ilk edindikleri kelimeler isim soylu kelimelerdir ve bu kelimelerin gelişimi fiil soylu kelimelerin gelişiminden çok daha önemli görülmektedir (Temur, 2006). Sayı bakımından karşılaştırıldığında isim soylu kelimelerin fiil soylu kelimelere oranla çok daha geniş olduğu söylenebilir. Bundan dolayı çocuklar günlük hayatta isim soylu kelimelere daha çok maruz kalmaktadırlar. Bu sebepler çocukların isim türünde olan kelimeleri fiil türünde olan kelimelere göre daha iyi bilmelerine olanak sağlamaktadır.

Kelime türünün kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare ,03 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, kelime türünün kelime bilgi düzeyi üzerinde “küçük” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.5.2. Kelime Anlamının Gerçek/Mecaz Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri, kelimenin gerçek veya mecaz anlamda olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı örneklem *t*-testi sonucu Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. *Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin Gerçek veya Mecaz Anlamda Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonucu*

Kelime anlamı	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
Gerçek anlam	355	2,5928	,39538	354	8,117	,000*	,156
Mecaz anlam	355	2,4318	,51228				

*p<0,05

Yedinci sınıf öğrencilerinin kelimelerin gerçek veya mecaz anlamda olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek için yapılan *t*-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(354)}= 8,117$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrencilerin, gerçek anlamdaki kelimeler için kelime bilgisi puan ortalaması ($\bar{X}=2,5928$), mecaz anlamdaki kelimeler için kelime bilgisi puan ortalamasından ($\bar{X}=2,4318$) yüksek bulunmuştur. Bu durum yedinci sınıf öğrencilerinin gerçek anlamda olan kelimeleri mecaz anlamda olan kelimelere göre daha iyi bildiklerini göstermektedir.

Kelime anlamının kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare ,15 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, kelime anlamının kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.5.3. Kelimenin Türkçe Kökenli/Yabancı Kökenli Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyi

Araştırmada, “Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri, kelimenin Türkçe veya yabancı kökenli olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen probleme cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı örneklem *t*-testi sonucu Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. *Kelime Bilgi Düzeyinin Kelimenin Türkçe Kökenli veya Yabancı Kökenli Olmasına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonucu*

Kelime kökeni	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
Türkçe kökenli	355	2,5428	,41357	354	-4,905	,000*	,063
Yabancı kökenli	355	2,6041	,40524				

*p<0,05

Yedinci sınıf öğrencilerinin kelimelerin Türkçe veya yabancı kökenli olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek için yapılan *t*-testi

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(354)} = -4,905$; $p=0,000 < 0,05$). Buna göre öğrencilerin Türkçe kökenli kelimeler için kelime bilgisi puan ortalaması ($\bar{X} = 2,5428$), yabancı kökenli kelimeler için kelime bilgisi puan ortalamasından ($\bar{X} = 2,6041$) daha düşüktür. Bu durum yedinci sınıf öğrencilerinin yabancı kökenli kelimeleri Türkçe kökenli kelimelere göre daha iyi bildiklerini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç yabancı kökenli kelimelerin yaygın kullanıldığını ve artık dile yerleşmiş olduklarını göstermektedir.

Kelime kökeninin, kelime bilgisi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare ,06 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, kelime kökeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen sonuçlar sıralanacak ve bu sonuçlar eşliğinde öneriler getirilecektir.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama başarısı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kelime bilgi düzeyi ile öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısı arasında orta düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Okuduğunu anlama başarısı ile öyküleyici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasında yüksek düzeyde ve anlamlı; bilgilendirici metinlerde kelime bilgi düzeyi arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kelime bilgisinin; okuduğunu anlama başarısı, öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısı ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Buna göre kelime bilgisi; okuduğunu anlamada toplam varyansın yaklaşık %60'ını, öyküleyici metinlerde yaklaşık %46'sını, bilgilendirici metinlerde yaklaşık %53'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre kelime bilgisi okuduğunu anlamının en önemli yordayıcısıdır. Metin türü açısından bakıldığında kelime bilgisi, önem sırasına göre bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve öyküleyici metinlerde okuduğunu anlamının en önemli yordayıcısıdır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları ortalama, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul öncesi (anaokulu) eğitimi alma durumu, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve genel not ortalamasına gibi değişkenlere göre değerlendirilmiştir.

5.1.2.1. Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarı Puan Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin orta seviyede kelime bilgi düzeyine ve okuduğunu anlama başarısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısına da orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür.

5.1.2.2. Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Kız öğrencilerin hem kelime bilgi düzeyleri hem de okuduğunu anlama başarı puanları, erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin hem kelime bilgi düzeyi hem de okuduğunu anlama başarısı üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

5.1.2.3 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Sosyoekonomik Düzey Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Sosyoekonomik düzey bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik çevre değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça hem kelime bilgi düzeyleri hem de okuduğunu anlama başarı puanları artmakta; sosyoekonomik düzeyleri azaldıkça hem kelime bilgi düzeyleri hem de okuduğunu anlama başarı puanları azalmaktadır. Sosyoekonomik düzey değişkeninin hem kelime bilgi düzeyi hem de okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

5.1.2.4 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Okul Öncesi (Anaokulu) Eğitimi Alma Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin hem kelime bilgi düzeyi hem de okuduğunu anlama başarı puanlarının okul öncesi eğitimi almayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi alma değişkeninin hem kelime bilgi düzeyi hem de okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

5.1.2.5 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Annenin Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek; annesinin öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri annesi okuryazar olmayan, öğrenim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri annesinin öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin öğrenim düzeyi değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek; annesinin öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, annesi okuryazar olmayan, öğrenim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, annesinin öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annenin öğrenim düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

5.1.2.6 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Babanın Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Babasının öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri, babasının öğrenim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; babasının öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri babasının öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Babanın öğrenim düzeyi değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Babasının öğrenim düzeyi lise veya üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, babasının öğrenim düzeyi ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek; babasının öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, babasının öğrenim düzeyi lise olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Babanın öğrenim düzeyi değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

5.1.2.7 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Kitap okuma sıklığı bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma sıklığı değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Her gün kitap okuyan öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinin haftada bir/birkaç kez kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kitap okuma sıklığı değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Her gün kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının haftada bir/birkaç kez kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kitap okuma sıklığı değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

5.1.2.8 Kelime Bilgi Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısının Genel Not Ortalaması Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Genel not ortalaması bağımsız değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Genel not ortalaması değişkeninin kelime bilgi düzeyi ve okuduğunu anlama başarısından elde edilen birleşik bağımlı değişken üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça kelime bilgi düzeylerinin arttığı, genel not ortalamaları düştükçe kelime bilgi düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Genel not ortalaması değişkeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça okuduğunu anlama başarı puanlarının arttığı, genel not ortalamaları düştükçe okuduğunu anlama başarı puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Genel not ortalaması değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

5.1.3.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Kelime Bilgi Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin öyküleyici metinlerde yer alan kelimeleri bilgilendirici metinlerde yer alan kelimelere göre daha iyi bildikleri belirlenmiştir. Metin türünün kelime bilgi düzeyi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Buna göre metin türü, kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahiptir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

5.1.4.1. Metnin Öyküleyici veya Bilgilendirici Olmasına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Durumlarının İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarı puanlarının bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarı puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Metin türünün okuduğunu anlama başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Buna göre metin türü, okuduğunu anlama başarısı üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahiptir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerinin kelimenin isim/fiil türünde, gerçek/mecaz anlamda ve Türkçe/yabancı kökenli olmasına göre kelime bilgi düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.5.1. Kelime Türünün İsim/Fiil Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin isim türünde kelimeleri fiil türündeki kelimelere göre daha iyi bildikleri tespit edilmiştir. Kelime türünün kelime bilgi düzeyi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Buna göre kelime türü, kelime bilgi düzeyi üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir.

5.1.5.2. Kelime Anlamının Gerçek/Mecaz Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin gerçek anlamda olan kelimeleri mecaz anlamda olan kelimelere göre daha iyi bildikleri tespit edilmiştir. Kelime anlamının kelime bilgi düzeyi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Buna göre kelime anlamı, kelime bilgi düzeyi üzerinde “geniş” etki büyüklüğüne sahiptir.

5.1.5.3. Kelimenin Türkçe Kökenli/Yabancı Kökenli Olmasına Göre Kelime Bilgi Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerinin yabancı kökenli kelimeleri Türkçe kökenli kelimelere göre daha iyi bildikleri tespit edilmiştir. Kelime kökeninin kelime bilgi düzeyi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Buna göre kelimenin kökeni, kelime bilgi düzeyi üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahiptir.

5.2. ÖNERİLER

Kelime bilgisinin okuduğu anlama üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösterdiği için araştırmacıların ilgisini bu konuya çekmesi ve çok yönlü çalışmalar yapılmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

Gerek öyküleyici ya da bilgilendirici metinlerde gerekse genel olarak okuduğunu anlamada etkili olan diğer değişkenlerin belirlenmesi için benzer çalışmalara ihtiyaç vardır. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler bilindiğinde bu konudaki çalışmalar daha verimli bir biçimde düzenlenebilir.

Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama başarılarının orta düzeyde çıkmış olması, özellikle okuduğunu anlamanın genel akademik başarıyla ilişkili olduğu dikkate alındığında üzerinde durulması gereken bir husustur. İki değişken arasındaki ilişki de düşünüldüğünde okuduğunu anlama ve kelime çalışmalarına ilgili öğretim programları, ders kitapları ve ders içi etkinliklerde daha fazla yer verilmesi yararlı olacaktır.

Kız öğrencilerin hem kelime bilgisi düzeylerinin hem de okuduğu anlama başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan başka çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Bu kapsamda kız öğrenciler ihmal edilmeden erkek öğrencilerin okuma becerileri geliştirilmelidir.

Sosyoekonomik çevrenin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin neden kaynaklandığını, örneğin okuma materyallerine ulaşma zorluğundan mı, kültürel ortamdan mı kaynaklandığını araştıran çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda sosyoekonomik çevre açısından dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitsel faaliyetler planlanıp gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi eğitimin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi dışında başka bilgi ve becerilerle de olumlu yönde ilişkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, hatta zorunlu hâle getirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin kelime bilgisi düzeyleri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisinin neden kaynaklandığını, örneğin okuma materyallerine ulaşma zorluğundan mı, kültürel ortamdan mı kaynaklandığını araştıran çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda anne ve/veya baba eğitim düzeyi bakımından dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin kelime bilgisi artmakta ve okuduğunu anlama becerileri gelişmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde öğrencileri okumaya teşvik etmek için yaş ve seviyelerine uygun, eleştirel ve yaratıcı düşünce becerilerini geliştirecek, onlara okuma alışkanlık ve zevki kazandıracak kitaplar belirlenmeli ve okumaları tavsiye edilmelidir.

Genel not ortalaması ile kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki, genel akademik başarı ile kelime bilgisi ve okuduğunu anlama çalışmalarının da birlikte yürütülebileceğini göstermektedir.

Öyküleyici metinlerde yer alan kelimelere ilişkin bilginin daha yüksek olması, öyküleyici metinlerde kelime anlamının bağlamdan daha kolay çıkarılmasıyla açıklanabilir. Bu durumda kelime öğretiminde öyküleyici metinlerin daha yararlı olacağı söylenebilir. Aynı kelimelerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde geçtiği bir çalışma yapılarak bu konuda daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir.

Öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısının bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olmasının nedenleri üzerinde çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla örneğin metnin içeriğinin ilgi çekici olmasının etkili olup olmadığı araştırılabilir.

Fiil türünde, mecaz anlamda ve Türkçe kökenli kelimelerin isim türündeki, gerçek anlamdaki ve yabancı kökenli kelimelere göre daha az bilindiği görülmektedir. O hâlde kelime öğretimi çalışmalarında bu hususun göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Bu çalışmada sadece kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Okuduğunu anlamayı etkileyen diğer faktörlerin katılımıyla YEM (yapısal eşitlik modeli) kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Açıkgöz, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Afyon.
- Ada, S. (2015). *Klasik Test Kuramına Göre Sayısal ve Sözel Alanlar için Puanlama Güvenirliğinin Kayıp Veri Durumu Kapsamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Akan Fırat, H. (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Kelime Hazinesi Araştırması: Gaziantep Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kilis.
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). A Content Analysis on Articles Related to Reading Skills. *Education and Science*, 40(178), 183-198. DOI: 10.15390/EB.2015.4139
- Akbarian, I. (2010). The Relationship Between Vocabulary Size and Depth for ESP/EAP Learners. *System*, 38, 391-401.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akçataş, A. (2002). Dile Hâkimiyetin Geliştirilmesinde Verimli Okumanın Önemi. *Türk Dili Dergisi*, 604, 308-313.
- Akın, S. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Düzce.

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (5 bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, Ş. (2000). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2010). Okuryazarlığın Başlangıcı ve Gelişimi. L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt (Yayına Hazırlayanlar), *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar* içinde (s. 205-216). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (2 bs.) içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altın, M. (2014). *Kültürel Materyallerle Zenginleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretiminin Öğrencilerin Kelime Hazineleri ve İngilizce Dersi Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Aydın.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya.

Alwin, D. F. (1991). Family of Origin and Cohort Differences in Verbal Ability. *American Sociological Review*, 56(5), 625-638.

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Denizli.
- Apaydın, N. (2010). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Aydüz, Z. (2014). Osmanlı Dürüstlüğü. Komisyon (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 104-109). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın Alfası, Hoyt'un Varyans Analizi, Genellenirlik Kuramı ve Ölçüm Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Baldan, N. (2009). *Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti ve Güçlük Seviyesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Manisa.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Baş, B. ve Demirci, S. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerle Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Manisa/Turgutlu İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Afyon.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Bayram, İ. (2007). *9. Sınıf Türk Edebiyatı Kitabının Öğrencilerin Kelime Hazinesi Katkısı Üzerine Bir Araştırma: Kurtalan Çok Programlı Lisesi, Batman Anadolu*

- Öğretmen Lisesi, Batman Lisesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Berk, O. (2015). Hayata Açılan Kapılar. Komisyon (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 49-51). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed If More Children Are to Read Well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence For a Common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Bora, F. D. (2013). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bağlam İçerisinde Kelime Öğrenmelerinin Aktif Kelime Dağarcığını Geliştirme Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R.M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77. DOI:10.1598/RT.61.1.7
- Bulut, A. K. (2010). *Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kars.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candan Hamurcu, G. (2016). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2014). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu İlinde Bir İnceleme) Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Chall, J. S., & Snow, C. E. (1988). Influences on Reading in Low-Income Students. *The Education Digest*, 54, 53–56.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., and Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading Comprehension of Scientific Text: A Domain-Specific Test of the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687–700.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (Eds.), In *Teaching*

and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
http://www.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Teaching_and_Learning_Vocabulary.pdf adresinden 13.03.2015 tarihinde edinilmiştir.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Kırklareli/Merkez Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailelerin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Bolu.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime Hâzinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 127-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Çelik, B. Ş. (2004). *8. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tamamlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

- Çevik, A. (2011). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5, 8 ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2009). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlgili Bilişsel Becerilere Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 637-648.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2013). Kelime Öğretimi. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1. bs.) içinde (s. 335-350). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),109-129.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler için çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daharlı, G. (2012). *5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Dale, E. (1965). Vocabulary Measurement: Techniques and Major Findings. *Elementary English*, 42(8), 895-901, 948.
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma-Yazma Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

- Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental Factors of Comprehension in Reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Dayıoğlu, G. (2007). Kangurular Ülkesi. Ş. Aköz ve Ö. Fındık (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı* içinde (s. 186-191). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğu Anlama Düzeyleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). Bringing Homes and Schools Together. In D. K. Dickinson, & P. O. Tabors, (Eds.), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dölek, S. (2007). Gamsız. Ş. Aköz ve Ö. Fındık (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı* içinde (s. 84-87). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Dölek, S. (2012). Bulunan Para. A. Kapulu ve A. Karaca (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 104-108). Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Dunn, M., & Dunn, L. M. (1959). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: AGS.
- Durmuş, G. (2017). *Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.

- Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Sivaslı Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Eğilmez, N. İ. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Bursa.
- Ekmen, H. (2009). *2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Afyon.
- Erçetin, G. (2012). *Okuduğunu Anlama, Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Yeterliliği, Metinlerdeki Sözcükleri Farkında Olarak ya da Farkında Olmadan Öğrenme Faktörlerinin Hedef Sözcüklerin Tanınmasına, Sözcüklerde Biçim-Anlam İlişkisinin Kurulmasına ve Sözcüklerin Hafızada Kalıcılığına Olan Göreceli Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Erdem, İ. ve Durmuş, G. (2010). Kelime Edinim Süreçlerine İlişkin Yeni Yaklaşımlar ve Bir Metin İncelemesi. *Ulusal Malatya Sempozyumları - I, Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya* içinde (s. 405-430). Malatya: BİLSAM.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım / Yayım / Tanıtım.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Farvardin, M. T., & Koosha, M. (2011). The Role of Vocabulary Knowledge in Iranian EFL Students' Reading Comprehension Performance: Breadth or Depth? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1575-1580.

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Inc.
- Freelon, D. G. (2010). ReCal: Intercoder Reliability Calculation as a Web Service. *International Journal of Internet Science*, 5(1), 20-33.
- George, D., & Mallery, P. (2014). *IBM SPSS Statistics 21 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (Thirteenth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Goodrich Andrade, H. (2001, April 17). The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. *Current Issues in Education* [On-line], 4(4).
- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17. http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/6/63/Andrade_Rubrics.pdf adresinden 06.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula Yönelik Söz Varlığı Araştırmalarının İncelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2015). Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki İşlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 823-833). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gökdemir, F. (2010). *Seviye Belirleme Sınavının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.

- Gözler, H. F. (1984). *Örnekleriyle Temel Kompozisyon Bilgileri* (5. bs.). İstanbul: inkılap Yayınevi.
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary Learning and Instruction. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 13, p. 49-89. http://www.jstor.org/stable/1167219?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden 08.07.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book Learning and Instruction*. Newark DE: Teachers College Press.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 943-952.
- Günay Çavdar, F. (2007). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kelime Serveti Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, A. E. (2012). *Türk Çocuk Yazınında Söz Varlığı: Derlem Tabanlı Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Banaz Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede Kelime Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- İşeri, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219. DOI: 10.1080/10573560590949278

- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The Component Model of Reading: Simple View of Reading Made a Little More Complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1985). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, MA; Allyn & Bacon.
- Kaçan, Ö. (2012). Doğanın Sesini Duymak. A. Kapulu ve A. Karaca (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 59-62). Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2014). Atatürk'ün Düşünce Hayatı. E. Şahbaz Dağlıoğlu (Yazar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 20-23). Ankara: Cem Veb Ofset Yayınları.
- Kameli, S., & Baki, R. S. (2013). The Impact of Vocabulary Knowledge Level on EFL Reading Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 85-89.
- Kan, A. (2007). Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı İçerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 129-152.
- Kanık, E. A., Örekici Temel, G. ve Ersöz Kaya, İ. (2010). Fleiss Kappa ve Krippendorff Alpha Uyum Katsayılarının Örneklem Genişliği, Değerlendirici Sayısı ve Kullanılan Ölçeğin Kategori Sayısından Etkilenme Durumları Üzerine Bir Benzetim Çalışması. *Türkiye Klinikleri J Biostat*, 2(2), 74-81.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ile İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Trabzon.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Karahan, A. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Ulubey Köy Okulları Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans

Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.

Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Uşak.

Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007a). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2007b). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475.

Karatay, H. (2013). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (1. bs.) içinde (s. 221-264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 399-420.

Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372-380.

- Katırcı Aaçkırın, Z. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Afyon.
- Koçak, H. (1999). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi ile İlgili Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ.
- Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff's Alpha-Reliability*. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=asc_papers adresinden 04.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri*. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçe Eğitimi Özel Sayısı-II*, 141-156.

- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and Strength: Do We Need Both to Measure Vocabulary Knowledge. *Language Testing*, 21, 202-226.
- Lee, S. H. (2003). ESL Learners' Vocabulary Use in Writing and the Effects of Explicit Vocabulary Instruction. *System*, 31(4), 537-561.
- Leung, C. B., Silverman, R., Nandakumar, R., Qian, X., & Hines, S. (2011). A Comparison of Difficulty Levels of Vocabulary in First Grade Basal Readers for Preschool Dual Language Learners and Monolingual English Learners. *American Educational Research Journal*, 48(2), 421-461.
- Li, M., & Kirby, J. R. (2012). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge in Second Language Reading. *Journal of Communications Research*, 4(4), 335-359.
- Liu, N., & Nation, P. (1985). Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context. *RELC Journal*, 16, 33-42.
- Lüle Mert, E. (2010). *Etkinliklerle Sözcük Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, J. L., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1993). Success for All: Longitudinal Effects of a Restructuring Program for Inner-City Schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting Print Exposure: Exploring Differential Links to Vocabulary, Comprehension and Reading Rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273-284. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2008.00371.x
- Marzban, A., & Hadipour, R. (2012). Depth Versus Breadth of Vocabulary Knowledge: Assessing Their Roles in Iranian Intermediate EFL Student's Lexical

Inferencing Success Through Reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5296-5300.

Meara, P., & Buxton, B. (1987). An Alternative to Multiple Choice Vocabulary Tests. *Language Testing*, 4, 142-151.

Meara, P., & Jones, G. (1988). Vocabulary Size as a Placement Indicator. In P. Grunwell (Ed.), *Applied Linguistics in Society: Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, (pp. 80-87). London: Centre for information on Language Teaching and Research. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350821.pdf> adresinden 11.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

Mete, G. (2016). *Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.

Mındıkoğlu, G. (2010). Mehmet Okur, B. Yangın, A. Çelepoğlu ve F. Türkyılmaz (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 87-91). Ankara: Pasifik Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Moghadam, S. H., Zainal Z., & Ghaderpour, M. (2012). A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> adresinden 06.09.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to be Long-Term and Comprehensive. E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (Eds.), In *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. http://www.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Teaching_and_Learning_Vocabulary.pdf adresinden 13.03.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Nagy, W. E. (1988). *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. Technical Report No. 431. https://archive.org/details/ERIC_ED300781 adresinden 24.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How Many Words are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2004). Vocabulary Processes. Robert B. Ruddel ve Norman J. Unrau (Eds.), In *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 574-593). Newark: International Reading Association.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publisher.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction, Reports of the Subgroups*.

<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

adresinden 27.05.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Nist, S. L., & Olejnik, S. (1995). The Role of Context and Dictionary Definitions on Varying Levels of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172-193.
- Nouri, N., & Zerhouni, B. (2016). The Relationship Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Among Moroccan EFL Learners. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 21(10), 19-26.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Ulubey Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Uşak.
- Okur, A. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi ve Kavram Gelişimine Etkisi (MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Olmos, C. (2009). An Assessment of the Vocabulary Knowledge of Students in the Final Year of Secondary Education. Is Their Vocabulary Extensive Enough? *International Journal of English Studies, Special Issue*, 73-90.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özbyay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I* (2. bs.). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbyay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbyay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme* (4 bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, D. (2005). Ölçme Sonuçları Üzerinde Yapılabilecek Bazı İstatistiksel İşlemler. M. Öztürk (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* içinde (s. 281-332). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özer, M. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Özök Kayhan, E. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özön, M. N. (1967). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Edirne.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12)*. Sydney: Allen & Unwin.

- Pany, D., Jenkins, J. R., & Schreck, J. (1982). Vocabulary Instruction: Effects on Word Knowledge and Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 202-215.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu Anlama Becerilerinin SCRATCH Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). The Relationship Between Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based E SL Program. *TESL Canada Journal* 11(1), 9-29.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Pikulski, J. J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*. In Reading / Language Arts, Houghton Mifflin Company, USA. https://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf adresinden 07.06.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Pilancı, H. (2009). 7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 348-357.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Pinnell, G. S., Lyons, C. A., Deford, D. E., Bryk, A. S., & Seltzer, M. (1994). Comparing Instructional Models for the Literacy Education of High-Risk First Graders. *Reading Research Quarterly*, 29, 9-38.
- Popham, J. W. (1999). Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.

- Qian, D. D. (1998). *Depth of Vocabulary Knowledge: Assessing its Role in Adults' Reading Comprehension in English as a Second Language*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Curriculum Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, ON.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Qian, D. D., & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-Depth Vocabulary Knowledge Measure for Assessing Reading Performance. *Language Testing*, 21(1), 28-52. DOI:10.1191/0265532204lt273oa
- Rado, Ş. (2014). Tatlı Dil Komisyon (Yazarlar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 10-13). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Rahbarian, S., & Oroji, M. (2014). A Study on the Relationship Between Learners' Level of Vocabulary Knowledge and the Frequency of Choosing Lexical Inferencing Strategies. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 27-34.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Read, J. (1993). The Development of a New Measure of L2 Vocabulary Knowledge. *Language Testing*, 10, 355-377.
- Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161. DOI: 10.1017/S0267190504000078
- Readence, J. E. Baldwin, R. S., & Rickelman, R. J. (1983). Word Knowledge and Metaphorical Interpretation. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 349-358.

- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.
- Ryder, R. J., & Slater, W. H. (1988). The Relationship Between Word Frequency and Word Knowledge. *The Journal of Educational Research*, 81(5), 312-317.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Sallabaş, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşım Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Saracaloğlu, A. S., Dedeşali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Sarıyüce, H. L. (2014). Kırkpınar'a Adını Veren Kırk Yiğit. E. Şahbaz Dağlıoğlu (Yazar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 46-48). Ankara: Cem Veb Ofset Yayınları.
- Savaş, M. (2010). *6 Yaş Öğrencilerinin Sahip Oldukları Kelime Servetinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ.

- Schmitt, N. (1994). Vocabulary Testing: Questions for Test Development with Six Examples of Tests of Vocabulary Size and Depth. *Thai TESOL Bulletin*, 6(2), 9-16.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and Exploring the Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The Assessment of Deep Word Knowledge in Young First and Second Language Learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Türkçe Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sever, S. (1994). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişiyeye Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 121-171.

- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shu, H., Anderson, R. C., & Zhang, H. (1995). Incidental Learning of Word Meanings While Reading: A Chinese and American Cross-Cultural Study. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 76-95.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary Practices in Prekindergarten and Kindergarten Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340.
- Smith, S. R. (2013). *Testing A Multicomponent Model of Reading Comprehension For Seventh and Eighth-Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Office of Graduate Studies of Texas A&M University, Texas, USA.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. In D. K. Dickinson, & P. O. Tabors, (Eds.), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stahl, S. (1983). Differential Word Knowledge and Reading Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 33-50.
- Stahl, S. (2003). Vocabulary and Readability: How Knowing Word Meanings Affects Comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 241-247.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Szymanski, E. M., & Linkowski, D. C. (January/February/March, 1995). Rehabilitation Counseling Accreditation Validity and Reliability. *Journal of Rehabilitation*, 12-17.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Fifth Edition). NY: Harper Collins College Publishers.

Tannenbaum, K. (2008). *Relationships Between Measures of Word Knowledge and Reading Comprehension in Third- and Seventh- Grade Children*. Electronic Theses, Florida State University College of Arts and Sciences Department of Psychology, Florida. <http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A176199> adresinden 18.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third- Grade Children. *Scientific Studies Of Reading*, 10(4), 381-398.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel Araştırma Yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 99-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.

- Temizyürek, F. (2008). The Impact of Different Types of Texts on Turkish Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 71-73.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Tumkar, T. (2015). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi Yurtdışı Enstitü, Girne.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). Does Set for Variability Mediate the Influence of Vocabulary Knowledge on the Development of Word Recognition Skills? *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 122-140. DOI:10.1080/10888438.2010.542527
- Turgut, A. (2008). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak İli/Merkez Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Afyon.

- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5 bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turhan, H. (2010). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Tural, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Uşak.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. (11. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturmada Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Uslu, K. (2010). *MEB 9. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Uyar, Ö. B. (2012). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığına Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Samsun.

Uyar, Y. (2015). *Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, İ. (2014). Kitabın Değeri. E. Şahbaz Dağlıoğlu (Yazar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 15-16). Ankara: Cem Veb Ofset Yayınları.

Ünal, M. (2012). *6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.

Ürün Karahan, B. (2015). *5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Erzurum.

Üründü, V. (2011). *6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Verhoeven, L., & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423. DOI: 10.1002/acp.1414

Wallace, M. J. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.

Wasik, B. A. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional

Development Coaching Model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621-633.
DOI:10.1598/RT.63.8.1

- White, T. G., Graves, M. F., & Slater, W. H. (1990). Growth of Reading Vocabulary in Diverse Elementary Schools: Decoding and Word Meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 281-290.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, F. (2005). *Algılamaya Yönelik Kelime Bilgisi Sınavlarının Öğrencilerin Dağarcıklarındaki Kelimelere Ait Bilgi Derinliğini Ne Derece Belirlediğini Araştıran Bir Çalışma (Bir Lisede Örnek Çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1 ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Yaman, H. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *TÜBAR*, 27, 735-751.
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Etkinliği Olarak Deyim Öğretimi: Gösteri Tekniği Uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Türkçe Öğretimi Modül 4*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişimin İlk Okuma Yazma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey ile İlişkisi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.

Yazı, Z. (2005). *Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara.

Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1531-1547.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu Anlama Başarılarıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi: PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürelerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 349, 30-36.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarında Cinsiyet, Sosyoekonomik Durum, Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(383), 3-10.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Yiğit, A. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Zimmerman, C. B. (2009). *Word Knowledge: A Vocabulary Teacher's Handbook*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Zweig, S. (2014). Rodin'den Aldığım Ders. E. Şahbaz Dağlıoğlu (Yazar), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı* içinde (s. 96-104). Ankara: Cem Veb Ofset Yayınları.

EKLER**Ek 1: Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı**

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772-605-E.120362
Konu : Anket Uygulaması

06.01.2016

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Şenol AKAYDIN'ın İlimize bağlı ortaokullarda "7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" konulu anket çalışması yapması isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22/12/2015 tarih ve 6936 sayılı yazısı ekleri ilişikte sunulmuştur.

Konu ile ilgili Müdürlüğümüzün İl İnceleme ve Değerlendirme komisyonu tarafından yaptığı incelemede konu ile ilgili çalışma yapmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde araştırma sonucunda yazılan tezin bir örneğinin basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi koşulu ile adı geçeninin İlimize bağlı ortaokullarda konu ile ilgili bilimsel çalışma yapmasını olurlarınıza arz ederim.

Abdülbaki ERTUĞRUL
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
06.01.2016

AH TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Ek: 1- Değerlendirme Formu (1 Adet)
2- Yazı ve Ekleri

Şehit Hamit Fındıklı Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temel@temel.meb.gov.tr
Web : malatya.meb.gov.tr

Ek 2: Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

DÜZEY	ÖLÇÜTLER	GÖZLENEN PERFORMANS DURUMU
TAMAMEN BAŞARILI (4)	a. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak tanımlanmıştır. b. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak açıklanmıştır. c. Kelimenin eş anlamlısı verilmiştir. d. Kelime ayırt edici özelliği ile anlamlı bir cümle içinde kullanılmıştır.	
KISMEN BAŞARILI (3)	a. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak kısmen doğru tanımlanmıştır. b. Kelime bağlamdaki anlamına uygun olarak kısmen doğru açıklanmıştır. c. Kelimenin yakın veya zıt anlamlısı verilmiştir. d. Kelime, doğru anlamı ile cümle içinde kullanılmıştır.	
AZ BAŞARILI (2)	a. Kelimenin bağlamdaki anlamını çağrıştıracak ifadeler kullanılmıştır. b. Kelime hem doğru hem yanlış ifadelerle açıklanmıştır. c. Kelime ile aynı kavram alanından başka bir kelime verilmiştir. d. Kelime, anlamını çağrıştıracak biçimde cümle içinde kullanılmıştır.	
BAŞARISIZ (1)	a. Kelimenin tanımı bağlamdaki anlamına uygun değildir. b. Kelimenin bağlamdaki anlamına uygun olmayan bir açıklama yapılmıştır. c. Kelime ile ilgisiz başka bir kelime verilmiştir. d. Kelime cümle içinde yanlış anlamda kullanılmıştır.	

Ek 3: Ön ve Asıl Uygulama İçin Seçilen Kelimeler

SIRA	ÖYKÜLEYİCİ METİN 1: DOĞANIN SESİNİ DUYMAK		
	KOLAY DÜZEY	ORTA DÜZEY	ZOR DÜZEY
1	mevsim*	sürekli	sunmak*
2	metre	sofra	bağ*
3	çatı	traktör	kanatlanmak
4	tohum*	römork	sınırsızca
5	sebze	bereketli	eşelemek
6	meyve	patlamak*	ağ
7	dilek*	özlem*	yamaç*
8	ocak	gözleme	fokurdamak
9	bitki	yönlendirmek*	çiğdem
10	sofra bezi	teknolojik	teşt
11	sepet	zorluk	kışkırtıcı*
12	pekmez	silkelemek	sezdirmek*
13	kavurma	şenlik*	tandır
14	tahmin*	umut*	ovulmak
15	mazot	mutlaka	geniz*
16	atasözü*	nazlanma	heybe
17	ağzının tadı bozulmak*	nasip olmak*	bağ bozumu*
18	ambar	çömlek	şeytanarabası
19	mahalle	olgunlaşmak*	kıvanmak
20	kazan	biçme	şıra
21	merak*	kiler	kavruk

*: Uygulama için seçilen kelimeler

SIRA	ÖYKÜLEYİCİ METİN 2: GAMSIZ		
	KOLAY DÜZEY	ORTA DÜZEY	ZOR DÜZEY
1	gazoz	marka	azgın
2	boncuk	amaç*	iliştirivermek
3	hemşire*	okyanus	sezmek
4	harçlık	koridor	usulca
5	beyaz*	buluş*	eğri*
6	baston	büyülenmek	patırtı
7	palto	tuhaf*	sektirmek*
8	madalya	lokum	koro
9	etek	özenle	olasılık*
10	alay etmek	olağanüstü*	çengelli iğne
11	hapishane	takma ad	sefer
12	uydurma*	pabuç	aklına esmek
13	fikir*	telgraf	ummak
14	kutu	sevecen	serüven*
15	plastik	dalga	yargıç
16	akşamüstü*	çekinmek	koyulmak
17	kaptan	mırıldanmak*	karamela*
18	kahraman*	paşa	avunmak*
19	çarçabuk	ıvır zıvır*	gamsız
20	kurdele	zaten	başkişi
21	gülümseme*	iliklemek*	doruk*

*: Uygulama için seçilen kelimeler

SIRA	BİLGİLENDİRİCİ METİN 1: TATLI DİL		
	KOLAY DÜZEY	ORTA DÜZEY	ZOR DÜZEY
1	mağaza	hayat*	sırtını dayamak
2	manken	surat	aciz*
3	soğuk	can yakmak*	halk ağzı
4	anahtar*	kalp kırmak	temin etmek
5	gelin	çabucak	kalbe işlemek
6	kâr	ısıtmak	kırırvermek
7	öfkeli	hakiki*	noksan*
8	zahmet*	lazım	yüzünden
9	düğüm	devirmek*	gönül yıkmak
10	millet*	ömür	güvey*
11	kuvvet*	ters gitmek	hükümranlık*
12	keyifsiz	emin	ha deyince
13	mucize	çare*	temenni etmek
14	sihirli	geçici	foya
15	açgözlü*	yetmek*	imar etmek*
16	vitrin	hâkim olmak	vilayet
17	delik	ruh	dilbağı
18	ufak	mademki	bucak bucak*
19	kıymetli	herhalde	muvaffak
20	fethetmek*	ağzından bal akmak	muvaffakiyet*
21	merhamet*	yatıştırmak*	şevke getirmek

*: Uygulama için seçilen kelimeler

SIRA	BİLGİLENDİRİCİ METİN 2: KANGURULAR ÜLKESİ		
	KOLAY DÜZEY	ORTA DÜZEY	ZOR DÜZEY
1	apartman	görkemli	ekvator
2	timsah	liman*	koala
3	aslan	semt	karakış
4	kaplan	hayvanat	anıt*
5	maymun	sembol*	yarımada*
6	devekuşu*	kent	ilik
7	kanguru	hacim*	hilal*
8	park	kafes	insancıl
9	müze	gökdelen	opera*
10	keşfetmek*	koskoca	girinti
11	kıyı	çarpıcı	sere serpe
12	canlı*	göz alıcı*	kendini alamamak
13	grup*	bitki örtüsü	yontulmak*
14	köşk	rehber	iguana
15	villa	fiskiye	semender
16	yasa*	ulusal	denizaşırı*
17	turistik	kıta	istiridye
18	çöl*	gezgin*	büst
19	model	tur	opal
20	inanç*	mimari*	acente*
21	durak	yoğunlaşmak*	anzak

*: Uygulama için seçilen kelimeler

Ek 4: Öyküleyici Metinler İçin Kelime Belirtke Tablosu

Sıra	Kelime	İsim	Fil	Gerçek	Mecaz	Yabancı Kökenli	Türkçe Kökenli	Ortalama Puan
1	dilek	X		X			Türkçe	3,5777
2	fikir	X		X		Arapça		3,5226
3	buluş	X		X			Türkçe	3,5056
4	sezdirmek		X	X			Türkçe	3,2576
5	uydurma	X		X			Türkçe	3,2529
6	mevsim	X		X		Arapça		3,2456
7	tuhaf	X		X		Arapça		3,2189
8	tohum	X		X		Farsça		3,2124
9	özlem	X		X			Türkçe	3,1982
10	hemşire	X		X		Farsça		3,1420
11	atasözü	X		X			Türkçe	2,9772
12	merak	X		X		Arapça		2,9631
13	gülümseme	X		X			Türkçe	2,9544
14	amaç	X		X			Türkçe	2,9319
15	mırıldanmak		X	X			Türkçe	2,9233
16	olasılık	X		X			Türkçe	2,8748
17	tahmin	X		X		Arapça		2,8640
18	yönlendirmek		X	X			Türkçe	2,8272
19	akşamüstü	X		X			Türkçe	2,8095
20	eğri	X		X			Türkçe	2,7954
21	beyaz	X		X		Arapça		2,7870
22	doruk	X		X			Türkçe	2,7753
23	sektirmek		X		X		Türkçe	2,7666
24	serüven	X		X		Farsça		2,7326
25	ilikleme		X	X			Türkçe	2,6505
26	umut	X		X			Türkçe	2,6175
27	kahraman	X		X		Farsça		2,6050
28	olgunlaşmak		X	X			Türkçe	2,5862
29	ıvır zıvır	X		X			Türkçe	2,5059
30	nasip olmak		X	X		Arapça		2,4051
31	patlamak		X	X			Türkçe	2,3737
32	bağ	X		X		Farsça		2,3258
33	yamaç	X		X			Türkçe	2,2437
34	avunmak		X	X			Türkçe	2,2072
35	karamela	X		X		İtalyanca		2,0226
36	sunmak		X		X		Türkçe	1,9404
37	şenlik	X		X			Türkçe	1,8583
38	geniz	X		X			Türkçe	1,8215
39	ağzının tadı bozulmak		X		X		Türkçe	1,7591
40	bağ bozumu	X		X			Türkçe	1,7223
41	olağanüstü	X		X			Türkçe	1,7103
42	kışkırtıcı	X			X		Türkçe	1,6572

Ek 5: Bilgilendirici Metinler İçin Kelime Belirtke Tablosu

Sıra	Kelime	İsim	Fil	Gerçek	Mecaz	Yabancı Kökenli	Türkçe Kökenli	Ortalama Puan
1	can yakmak		X		X	Farsça		3,5296
2	hakiki	X		X		Arapça		3,2761
3	yasa	X		X			Türkçe	3,2456
4	kuvvet	X			X	Arapça		3,1831
5	göz alıcı	X			X		Türkçe	3,1626
6	hilal	X		X		Arapça		3,1112
7	sembol	X		X		Fransızca		3,0740
8	yatıştırmak		X	X			Türkçe	3,0732
9	hayat	X		X		Arapça		3,0563
10	gezgin	X		X			Türkçe	3,0428
11	yoğunlaşmak		X	X			Türkçe	2,9999
12	çöl	X		X			Türkçe	2,9771
13	liman	X		X		Rumca		2,9600
14	grup	X		X		Fransızca		2,9142
15	anahtar	X		X		Rumca		2,9099
16	merhamet	X		X		Arapça		2,9070
17	açgözlü	X			X		Türkçe	2,8958
18	inanç	X		X			Türkçe	2,7114
19	devirmek		X		X		Türkçe	2,5606
20	çare	X		X		Farsça		2,4930
21	devekuşu	X		X			Türkçe	2,4713
22	millet	X		X		Arapça		2,4563
23	hacim	X		X		Arapça		2,4342
24	yetmek		X	X			Türkçe	2,4338
25	imar etmek		X		X	Arapça		2,3944
26	keşfetmek		X	X		Arapça		2,3656
27	noksan	X		X		Arapça		2,3155
28	güvey	X		X			Türkçe	2,3042
29	zahmet	X		X		Arapça		2,2845
30	mimari	X		X		Arapça		2,2628
31	anıt	X		X			Türkçe	2,0997
32	acente	X		X		İtalyanca		2,0797
33	yontulmak		X	X			Türkçe	1,9398
34	yarımada	X		X			Türkçe	1,8997
35	aciz	X		X		Arapça		1,7915
36	canlı	X			X		Türkçe	1,7686
37	hükümlerlik	X		X		Arapça		1,6056
38	fethetmek		X		X	Arapça		1,5634
39	bucak bucak	X		X			Türkçe	1,5408
40	muvaffakiyet	X		X		Arapça		1,4113
41	opera	X		X		İtalyanca		1,4001
42	denizaşırı	X		X			Türkçe	1,3029

Ek 6: Kazanımlar ve Bunlara Göre Hazırlanan Sorular

KAZANIMLAR	METİN ADI VE TEST SORUSU			
	Öyküleyici MOABT		Bilgilendirici MOABT	
	Doğanın Sesini Duymak (Anı)	Gamsız (Hikaye)	Tatlı Dil (Söyleşi)	Kangurular Ülkesi (Gezi Yazısı)
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	7	-	-	-
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	1	-	-	-
3. Metnin konusunu belirler.	2	-	1	-
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	3	-	10	-
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	4	13	6	12
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	-	14	-	13
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	-	15	-	14
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	-	16	3, 4	16
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	-	18	-	17
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	8	-	7	18
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	6	25	2	19
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	10	-	-	20
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	5	19, 20	5, 8, 9	21
14. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	9	22	11	-
15. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	-	23	-	-
16. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	11	-	-	-
17. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	-	17	-	15, 22
18. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	-	21	-	23
19. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	12	-	-	-
20. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	-	24	-	24
TOPLAM	12	13	11	13
	25		24	
	49			

Ek 7: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir araştırma için sizden aşağıda verilen ve 3 bölümden oluşan bu formu doldurmanız istenmektedir.

Birinci bölüm, size ait kişisel özellikleri belirlemek amacıyla geliştirilen Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır. Lütfen kendinize ait bilgileri doğru olarak yazınız.

İkinci bölüm, okuduğunuzu anlama becerinizi ölçmek için oluşturulan çoktan seçmeli testlerden oluşmaktadır. Test metinden hareketle geliştirilmiştir. Test size metinle beraber verilecektir. Önce metni okuyun, sonra metinden hareketle testi cevaplayınız. Cevaplarınızı, cevap anahtarındaki ilgili soru numarasını dikkate alarak karenin içine X işareti koyarak yazınız.

Üçüncü bölüm, kelime bilgi seviyenizi ölçmeye yönelik bir formdan oluşmaktadır. Bu formda araştırmayla ilgili olarak verilen metinde, altı çizili ve numaralandırılmış kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimeler metnin sonunda da verilmiştir. Önce metni okuyun ve kelimelerin anlamını metinden hareketle çalışmanın sonunda verilen boş alana yazınız.

Araştırmanın amacına ulaşması tamamen sizlerin vereceği samimi cevaplara bağlı olduğundan, soruları cevaplamada göstereceğiniz dikkat, özen ve sabır için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şenol AKAYDIN
İnönü Ü. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü
senolakaydin@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz nedir?

() Kız () Erkek

2) Okul öncesi (anaokulu) eğitimi aldınız mı?

() Evet () Hayır

3) Annenizin öğrenim düzeyi nedir?

() Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

4) Babanızın öğrenim düzeyi nedir?

() Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

5) Hangi sıklıkla kitap okuyorsunuz?

() Her gün okurum () Haftada bir/birkaç kez okurum () Ayda bir/birkaç kez okurum
() Yılda bir/birkaç kez okurum () Hiç okumam

6) Geçen seneki genel not ortalamanız kaçtır?

() 0-54 arası () 55-69 arası () 70-84 arası () 85-100 arası

Ek 8: Öyküleyici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi

TEST 1: DOĞANIN SESİNİ DUYMAK

Ben, sürekli doğayı gözlerim. Her mevsim yaparım bunu. Bu yüzden ilk açan çiçeği, yeşeren ilk yaprağı, kanatlanmış ilk arıyı, ilk kelebeği, dağın yamacına yağın ilk karı tek ben gördüm sanırım. Kimseye sezdirmeden onlardan ne denli farklı olduğumu düşünerek **kıvanırım**.

Doğayı gözleme merakım belki de çocukluğuma dayanıyor. Bizim oralarda insanlar, doğayı gözleyerek mevsimlerin nasıl geçeceği hakkında tahminde bulunurlar. Bu tahminlerin hemen hepsi de doğru çıkardı. Öyle ya doğa olaylarını izlemek için teknolojik araçların bulunmadığı Orta Anadolu'nun kavruk ilçesindeki bu insanlar nasıl yönlendireceklerdi doğayla ilişkilerini?

Doğayı gözlemeye ilkbaharla başladık. Her baharda Hızır'ı görme umudumuz yeniden yeşerirdi içimizde çiğdemlerle birlikte. Kapıya gelen her dilencinin gölgesine “Acaba Hızır mı?” diye korku dolu bir merakla bakardık.

Sonra gözümüzü toprağa dikerdik. Şimdiki gibi yağmur yağınca mazot kokmazdı toprak, toprak kokardı. İçimize doya doya çekerdik bu var oluşun kokusunu.

Kıştan sonra toprak sanki metrelerce karı, kirpiklerdeki gözyaşını donduran soğuğu, çatıları uçuran rüzgârları yaşamamış gibi ısınıverirdi. Ayaklarımızı mutlaka çıplak basardık toprağa. İçimize tüm sıcaklığı akıverirdi. O zaman “Küçük tohumları da kocaman sebzeler, bitkiler olarak toprak bize geri versin.” diye başladık ekmeye. Eşeledikçe yaşamın kokusu dolardı genzimize.

Tohumlar maydanoz, ıspanak olur; kurumuş sandığımız naneler yeşerir, toprak bin bir çeşit ot kokardı. Toprağın bereketini soframıza taşıdığımız için sağlıklıydık da.

Biz doğanın diline uyarak davranıyorduk, doğa da bizi yaşam gücüyle doyuruyordu. Paylaşmayı, toprağın bize sunduklarını dağıtmayı doğal biliyorduk. Çünkü “komşunun göz hakkı” vardı mutlaka. Hele meyvelerde.

“Dut yaprağı açtı soyun, döktü giyin.”, ne önemli bir atasözüdür bizim oralarda. Her bahçede bir dut mutlaka vardır. Dut da aynı toprağına benzer. Her zorluğa dayanır, sonra küçük ama küçüklüğünün çok üstündeki tadıyla dökülür bembeyaz sofraya bezlerinin üstüne.

Yoldan geçen herkes dut yemeye çağrılır. Gelemeyenlere tas tas yollanır. Ağzların tatlığı başlamış olur böylece, “Ağzınızın tadı bozulmasın.” dilekleriyle. Dut ağacına çıkmak kolaydır, silkelemek de. Zaten hiç nazlanmaz, olgunlaşanlarını atıverir dalından. Yere düşenleri üfler atıverirdik ağzımıza. Bilirdik biraz önce taş döşeli yollarımız süpürülmüş, toz olmasın diye de bol bol sulanmıştır. Hem toprağına, taşa düşen kirlenmez ki... Hem o zaman toprağın da kirlenebileceğini biliyorduk ki..

Toprak tüm yaz boyunca sessiz ve derin çalışırdı üstündeki insanlarıyla birlikte. Yazları boşalan sokaklarda uçuşan şeytanarabaları ve gölge kovalayan köpeklerle çocuklardan başka kimse olmazdı. Herkes ya tarlalarında buğdayını biçmede ya bağında üzümünün başındaydı. Ekinler biçilince atların, eşeklerin sırtına yüklenmiş heybelerle – sonra traktörlerin römorklarında – buğdaylar getirilir ve herkesin bahçesindeki tandır evlerinde bulunan ambarlara dolardı. “Bereketli olsun, tekrarını görmek nasip olsun!” dilekleriyle.

Bu kez de mahalleye kaynamış buğday kokusu dolardı. Buğday yemekten şişen karınlarımız patlamasın diye koşar dururduk sokaklarda amaçsız. Bunlar da yetmezdi bize, büyük bir özlemle bağ bozumu mevsimini beklerdik.

Ne büyük şenlik olurdu o zaman. Uzun bir süre hava şıra kokardı. Anlatılmaz bir kokudur o. Tatlı, yakıcı, etkileyici ve hiç unutulmayan. Eşeklerin sırtlarına yüklenmiş sepetlerle taşınırdı üzümler. Tahtadan kocaman bir şirahaneye (şirane) doldurulurdu. Üzerine üşüşen binlerce arıya aldırmaksızın ayağımıza lastik çizme giymeden çiğnerdik üzümleri. Suları akardı kocaman teştlerin içine. Pekmez toprağı asılı dururdu bir köşede. Kocaman kazanlar çıkarılır tandır evlerinden toprakla ovulurdu. Toprağın temizlik olduğunu öğrenirdik böylece ve toprağın “pekmez” dediğimiz o muhteşem lezzeti yaptığını da.

Kazanlarda kaynayan pekmezin kokusu kışkırtıcıdır, uyku tutturmaz adama. Çocuklar bile gecenin serinliğini kocaman ocaklarda fokurdayan kazanın içindekinin sonucunu düşünerek önemsemezdi. Pekmezin içine yumurtanın beyazı katılır ve sarısı oracıkta, kabuğunun içinde ateşin kıyısında pişirilir; kardeş kavgasına neden olan paylaşma sonucunda yenilirdi.

Kaynayan şiranın boşaltılmasından sonra başlardı asıl şenlik. Pekmezler, ağaçtan yapılan büyük kaşıklarla dövülerek soğutulurdu. Koyu kırmızı bir rengin nasıl olup da buğday sarısı olduğuna şaşarak izlerdik yapılanları. Bizim mahallede en iyi ağ pekmez yapan benim teyzemdi. Tahta kaşığın işi bitince işin içine eller girer ve tüm geceye “gak gak gubak” sesleri egemen olurdu. Uzun süre elde dövülen pekmez sonunda sararır ve dinlenmesi için toprak küplere doldurulurdu. Biz, toprağın saklayıcı olduğunu öğrenirdik böylece.

Evlerin güneş görmeyen yerlerinde penceresi çok yüksek ve küçük odalarımız vardı. Kilerdi, şimdiki marketlere benzerdi. İçinde ne yoktu ki? Un torbaları, pekmez ve turşu küpleri, ters çevrilip kuma gömülmüş peynir çömleri, tavana asılan kurutulmuş sebzeler, teker yapılmış kavurma. Kış boyunca dinlenmeye çekilen toprak, bereketini kilerimize taşımış olurdu. Bizler, aklımızı kullanır ve çalışırsak toprağın bizi aç bırakmayacağını öğrenmiş olurduk.

Geçmişe, çocukluğumun geçtiği yıllara şöyle bir bakıyorum da gerçekten mutlu ve toktuk. Dostluklar, komşuluklar yaşadık doya doya. Dede, nine sevgisini sınırsızca duyduk içimizde. Aile olmanın önemini sevgiyle öğrendik. Yalnız değildik, hiç olmadık.

Büyüklerimiz bize toprağın, kurdun, kuşun, ağacın, kısacası doğanın dilini öğretti; doğayı okumayı öğretti ve biz sevgiyle yaşadık çocukluğumuzu. Demek ki bizler kendi çocuklarımıza bunları veremedik.

Özden KAÇAN

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

1. Metnin ikinci paragrafının anahtar kelimeleri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Ürün, mevsim, yaz, doğa
- B) Bahar, doğa, toprak, teknoloji
- C) Tohum, gözlem, doğa, bereket
- D) Doğa, gözlem, mevsim, tahmin

2. **Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Yaşam ile doğa arasındaki ilişki
 B) Doğanın temiz olmasının önemi
 C) Doğayı korumanın gerekliliği
 D) Mutlu bir yaşam için gerekenler
3. **Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?**
- A) Tabiatın korunması, insan geleceğinin sigortasıdır.
 B) Çevre sorunları ancak eğitimle çözülebilir.
 C) Doğanın kıymeti bilinirse çok güzellikler yaşanır.
 D) Doğayı koruyan insanların huzurlu olması gerekir.
4. **Okuduğunuz metinden doğayla ilgili aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?**
- A) Toprağın insana neler sunduğu
 B) Yeni neslin doğa sevgisinden yoksun yetiştiği
 C) Makineleşmenin doğaya zarar verdiği
 D) Çalışanlar için toprağın bereketli olduğu
5. **Metne göre aşağıdakilerden hangisi toprağın özelliklerinden biri değildir?**
- A) Temizlik B) Rahmet C) Saklayıcılık D) Bereket
6. **Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi *öznel* bir ifade değildir?**
- A) “Dut yaprağı açtı soyun, döktü giyin.” ne önemli bir atasözüdür bizim oralarda.
 B) Dut ağacına çıkmak kolaydır, silkelemek de.
 C) Kazanlarda kaynayan pekmezin kokusu kışkırtıcıdır, uyku tutturmaz adama.
 D) Pekmezler, ağaçtan yapılan büyük kaşıklarla dövülerek soğutulurdu.
7. **Metnin birinci paragrafında geçen “kıvanmak” kelimesinin anlamı, aşağıdakilerden hangisi olabilir?**
- A) Övünülecek bir olaydan dolayı sevinmek
 B) Elinden gelen her şeyi yapmak
 C) Başarmak, başa çıkmak
 D) Bir işin en uygun zamanını beklemek
8. **Metinde geçen “Dut yaprağı açtı soyun, döktü giyin.” cümlesiyle asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi olabilir?**
- A) Dut ağacı yaprak verince çalışmaya başlanır, yaprağını döktüğünde hava şartları zor olacağı için çalışma bırakılır.
 B) Dut ağacı yapraklanınca emek verilir, yapraklarını dökülmeye başlanınca dutları toplanır.
 C) Dut ağacı yaprak verince mal alınmalı, yapraklar dökülünce de malları satmak gerekir.
 D) Dut ağacı yapraklanınca hava ısınır, dut ağacı yaprağını döktüğünde hava soğur; ona göre giyinmek gerekir.

9. Okuduğunuz metnin türü ne olabilir?

- A) Masal B) Deneme C) Anı D) Hikâye

10. I. Tohumların sebzeğe dönüşmesi
II. Toprağın ısınması
III. Ürünlerin toplanması
IV. Ürünlerin depolanması
V. Tohumların ekilmesi

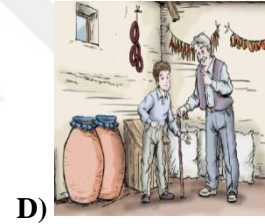
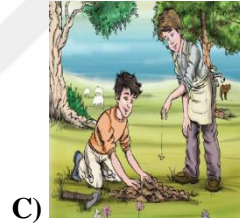
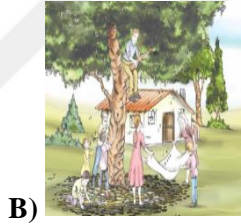
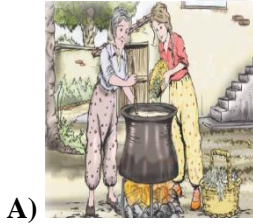
Yukarıda bir tarımsal ürünün ekilmesinden toplanmasına kadar geçen aşamalar karışık olarak verilmiştir. Öncelik-sonralık ilişkisine göre aşağıdakilerden hangisinde bu sıra doğru olarak verilmiştir?

- A) III-II-V-I-IV B)II-V-I-III-IV C) V-II-I-IV-III D) V-I-II-IV-III

11. “Toprak tüm yaz boyunca sessiz ve derin çalışırdı üstündeki insanlarıyla birlikte.” cümlesinde aşağıdaki söz sanatlarından hangisi kullanılmıştır.

- A) Abartma B) Kişileştirme C) Konuşturma D) Mecaz

12. Metne göre yazarın büyük bir şenliğin başlangıcı olarak anlattığı olay, aşağıdaki görsellerden hangisiyle gösterilebilir?



TEST 2: GAMSIZ

Sanırım o sıralar ilkokulun son sınıfındaydım. Mahallemizde tuhaf bir insan dolaşırdı. Ne oturduğu yeri bilirdik ne de gerçek adını. “Gamsız” diye bir takma ad yakıştırdığımız bu yaşlı adam, yaz kış, etekleri yerleri süpüren upuzun bir palto giyerdi. Göğsü, bir Osmanlı paşasını bile kışkındıracak sayıda madalya ile süslüydü. Sıradan madalyalar değildi bunlar. Eline geçen gazoz kapaklarını, renkli düğmeleri, plastik sucuk markalarını, göz boncuklarını ve bunlara benzeyen bin türlü başka ıvır zıvır, kurdeleler ve çengelli iğnelerle paltosuna ilıştıririrdi Gamsız. Paltosunun önü hep açıktı. Gömleğini en üst düğmesine kadar iliklerdi. Pantolonun beline kemer yerine ip bağlardı. Çorap giymez, çıplak ayaklarına geçirdiği pabuçlarının arkasına basardı.

Akşamüstleri onun sokağın başında görünmesini, “Telgrafın tellerine kuşlar mı konar?” diye şarkı söyleyerek ve eğri bir ağaç dalından yaptığı bastonunu kaldırım taşlarına vurarak gelmesini dört gözle beklerdik. Görür görmez de koşup çevresini alırdık.

Önceleri amacımız onunla alay etmektir. Çevresine toplanıp bağırır, gülüşürdük. Öyle çok patırtı çıkarırdık ki bazen bir pencere açılır, birileri bizi azarlardı. O zaman Gamsız çok kızar, penceredeki adama ya da kadına ağzına geleni söylerdi. Büyüklere kızmasına karşın, biz

çocukları çok severdi Gamsız. Kendisiyle alay etmemize ses çıkarmaz, bize anlayışla gülümser, kimi zaman cebindeki tozlu karamelaları bizimle paylaşmak isterdi.

Bu sevecen yaklaşımı, kısa zamanda bizi onunla alay etmekten vazgeçirdi. Bir süre sonra, ona gülmek için değil, anlattığı ilginç öyküleri dinlemek için çevresine toplanır olduk.

Öykülerin konuları değişse de, başkışisi her zaman Gamsız'ın oğluydu. Gamsız bize durmadan oğlunun yaptıklarını anlatırdı. **Aklına eser**, oğlunun bir açık deniz kaptanı olduğunu söylerdi. Sözcüklerinin arasında azgın okyanusların dalgalarını duyar; yürekli denizcilerin serüvenlerini ondan dinlerken bunları sinema perdesinde görür gibi olurduk. Bir başka gün, oğlunun doktor olduğunu, umutsuz hastaları bile nasıl çarçabuk iyileştirdiğini anlatırdı. Beyaz gömlekle güzel hemşireler, ilaç kokan hastane koridorları canlanırdı gözümüzde. Durmadan başka başka yerlerde başka başka kimliklere bürünürdü Gamsız'ın oğlu. Dünyanın dört bucağını dolaşan bir gezgin olurdu, büyük buluşlar yapan bir bilim adamı olurdu, adalet dağıtan bir yargıç olurdu, en yüksek doruklara tırmanan bir dağcı ya da kötülere meydan okuyan bir kahraman olurdu.

Gamsız her seferinde oğluyla ilgili değişik bir öykü anlatırdı, ama hepsini aynı biçimde bitirirdi:

“Oğlum her hafta beni görmeye gelir. Gelirken de bana fındıklı lokum getirir. Hiç sektirmez. Her hafta getirir.”

Gamsız'ın öykülerini büyülenerek, soluğumuzu tutarak dinlese de hemen tümünün uydurma olduğunu seziyorduk. Besbelli bunları Gamsız kendisi yakıştıırıyordu oğluna. Oğlunun her hafta onu görmeye geldiği, gelirken bir kutu fındıklı lokum getirdiği de büyük olasılıkla gerçek değildi.

Çok geçmeden hepimiz aynı şeyleri merak etmeye başlamıştık. Gamsız'ın oğlu gerçekte nerelerdedi, ne iş yapıyordu? Belki Gamsız'ı yıllar önce bırakıp gitmiş, bir daha görünmemişti. Belki serserinin biri olmuştu, büyük bir suç işleyip hapishaneye düşmüştü. Ondandır türlü haber alamayan Gamsız da böyle öyküler uydurarak avunmaya çalışıyordu.

Ona belli belirsiz acıyarak kendi aramızda bunları konuşurken, aklımıza bir fikir geldi. Para toplayıp bir kutu fındıklı lokum alacak ve bunu Gamsız'a verecektik. Kızılı erkekli yedi çocuktuk. Cep harçlıklarımızdan yeterli parayı biriktirmemiz uzun sürmedi. Hep birlikte şekerçiye gittik. Lokumu güzel bir kutuya koydurup kurdelelerle bağlattık. Akşamüstü, süslü kutu elimizde, Gamsız'ın yolunu gözlemeye koyulduk.

Yine şarkı söyleyerek geldi, bir evin girişine oturdu. Kutuyu ona göstermeden çevresine toplanırdık. Bize oğluyla ilgili inanılmaz bir başka öykü anlattı. Sonunu da her zamanki gibi,

“Oğlum her hafta beni görmeye gelir. Bir kutu da fındıklı lokum getirir.” diye bağladı.

Zaten bunu bekliyorduk. Sakladığımız kutuyu çıkarıp uzattık.

“Bu hafta işi çıkmış, gelemeyecekmiş.” dedik. “Bu sefer lokumu bizimle gönderdi.”

Gamsız şaşırıldı. Yüzümüze uzun uzun baktı. Kutuya baktı. Sonra yine bize baktı. Titrek ellerle, çekinerek uzandı.

“Oğlum ha!” dedi. “Bunu bana o mu gönderdi?”

Koro gibi bir ağızdan:

“Evet, bunu sana oğlum gönderdi.” dedik.

Yüzüne bir gülümseme yerleşti. Kurdeleyi özenle çözdü. Kutuyu usulca açarken, “Aslan oğlum!” diye mırıldandı. “Fındıklı lokumu çok sevdiğimi bilir!” Kapağı kaldırdı. Kutuyu bize uzattı. “Alın, alın!” dedi coşkuyla. “Oğlumun armağanı... Yiyin...”

Hepimiz birer ikişer alıp yemeye koyulduk. Ancak ondan sonra kendisi de bir lokum alıp ağzına götürdü. Ağır ağır çiğnedi. Belli ki tadı çok hoşuna gitmişti.

“Benim oğlum...” diye söze başladı.

Yeni bir öykü anlatacağını umarak bekledik; ama birden hüzünlenip sustu.

Konuşmadan hep birlikte bütün lokumları bitirdik. Gamsız, boşalan kutuyu yine özenle kapadı, kurdelesini bağladı. Saçlarımızı okşayıp kalktı. Kutuyu kolunun altına sıkıştırdı.

“Benim oğlum öldü.” dedi. Sonra usulca “Sizin yaşınızda ya var ya yoktu hastalanıp öldüğünde.”

Göz pınarlarından süzülen iki damla yaşı elinin tersiyle sildi. Bize bakıp gülümsedi. Her zamanki gibi bastonunu yere vura vura, şarkı söyleyerek uzaklaştı.

Lokumları Gamsız’la paylaştığımız gün, onun onca zamandır bizimle sırf uydurduğu olağanüstü öyküleri değil, oğlunun sevgisini de paylaştığını anladık.

Sulhi DÖLEK

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

13. Okuduğunuz metinden hareketle aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) İnsan samimi olunca sevilir.
- B) Hayat paylaşınca güzel olur.
- C) Sıkıntılar insanı karamsar yapar.
- D) İnsan mutlu edince mutlu olur.

14. Okuduğunuz metindeki anlatıcı kimdir?

- A) Gamsız
- B) Yazar
- C) Gamsız’ın oğlu
- D) Gözlemci

15. Aşağıdakilerden hangisi Gamsız’ın özelliklerinden biri değildir?

- A) Cana yakın olması
- B) Tuhaf giyinmesi
- C) Bağırarak konuşması
- D) Çocukları çok sevmesi

16. Önceleri Gamsız’la alay eden çocukları, bundan vazgeçiren nedir?

- A) Gamsız’ın yiyeceklerini paylaşması
- B) Çocukların çok eğlenmesi
- C) Gamsız’ın sevecen yaklaşımı
- D) Çocukların Gamsız’a acıması

17. Okuduğunuz metinde Gamsız ile mahalledeki diğer yetişkinler karşılaştırıldığında aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Mahalledeki diğer yetişkinler gürültü çıkarıldığında kızardı.
- B) Gamsız, çocukların bağırıp gülüşmelerine kızardı.
- C) Gamsız, kendisiyle alay edilmesine kızmazdı.
- D) Mahalledeki diğer yetişkinler kendileriyle alay edilmesine kızardı.

18. Çocuklar Gamsız'ı niçin mutlu etmeye çalışıyor?

- A) Ona acıdıkları için
- B) Fakir olduğu için
- C) Oğlunu özlediği için
- D) Hikâye anlattığı için

19. Gamsız, anlattığı öyküleri nasıl bitiriyor?

- A) Hepsini aynı şekilde
- B) Şarkı söyleyerek
- C) Üzüntü içinde
- D) Gülerek

20. “Aklına eser, oğlunun bir açık deniz kaptanı olduğunu söylerdi.” cümlesinde altı çizili kelime grubu ne ifade etmektedir?

- A) Nedensizlik
- B) Bilinçsizlik
- C) Amaçlılık
- D) Akıllılık

21. Metinde geçen “Gamsız” karakterinin aşağıdaki tavrılardan hangisini sergilemesi beklenmez?

- A) Yüreği yansa da gülümsemek
- B) Paylaşımçı olmak
- C) Olur olmaz bağırarak
- D) Olayları büyütmemek

22. Okuduğunuz metnin türü ne olabilir?

- A) Masal
- B) Hikâye
- C) Roman
- D) Deneme

23. “Öykülerin konuları değişse de, başkişisi her zaman Gamsız'ın oğluydu.” cümlesinde altı çizili kelimenin yerine aşağıdaki bağlaçlardan hangisi kullanılırsa anlamda bir değişme olmaz?

- A) ama
- B) rağmen
- C) ancak
- D) bile

24. Aşağıdakilerden hangisi metnin içeriğine uygun bir başlık değildir?

- A) Kimsesiz adam
- B) Tasasız adam
- C) Sevecen adam
- D) Umutsuz adam

25. Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi *nesnel* bir ifadedir?

- A) Göğsü, bir Osmanlı paşasını bile kıskandıracak sayıda madalya ile süslüydü.
- B) Belki serserinin biri olmuştu, büyük bir suç işleyip hapis haneye düşmüştü.
- C) Gamsız, boşalan kutuyu yine özenle kapadı, kurdelesini bağladı.
- D) Çorap giymez, çıplak ayaklarına geçirdiği pabuçlarının arkasına basardı.

Ek 9: Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarı Testi

TEST 1: TATLI DİL

Mağaza vitrinlerindeki mankenleri bilirsiniz. Hepsi güler yüzlüdür, içlerinde pek de güzelleri vardır ama dilleri olmadığı için soğukturlar. Onlar her ne kadar insan benzeri iseler de insanları güzel yapan, sıcak yapan dildir. Ama her dil değil, dilin de tatlısı olmalı. Allah bir adama her şeyin tatlısını, yalnız dilin acısını verdi mi ne yapsa kâr etmez. **Öylesinin** sevimli, cana yakın olmasına imkân yoktur. Çünkü o dil ağzın içinde her dönüşünde can yakar, kalp kırar, gönül devirir. “Dil yarası yaraların en derinidir.” derler. Doğru sözdür. Bıçağın açtığı yara zamanla kapanır; dil yarası, ruhun en gizli taraflarına doğru boyuna işler, bir türlü kapanmak bilmez.

Acı dilin zararı yalnız karşısındakine değildir; kendi sahibini de dünya güzeli olsa çirkinleştirir. Nice güzel insan vardır ki dilleri yüzünden sevilmezler. “Şeytan görsün yüzünü!” deyip bucağın bucağın kaçtığı insanlar hep o insanlardır. Ama tatlı dil öyle mi ya? “Yılan deliğinden çıkarır.” derler. Yılan insan dilinden pek anlamaz ama tatlı dilin neler yapmaya yettiğini anlatmak için herhâlde böyle demişler.

Ne kadar öfkeli olursanız olun tatlı dil sizi yatıştırır. En yapamayacağınız işleri size tatlı dille, güler yüzle yaptırır. “Haydi şekerim şunu yapiver.” demek başka, “Kalk şunu yap!” demek başkadır. İşleriniz biraz ters gitmiş, eve yorgun gelip koltuğa henüz sırtınızı dayamış bile olsanız bu tatlı dil sizi yerinizden kaldırır. İşleriniz ters gitmişse “Bunda evdekilerin ne suçu var?” diye düşünürsünüz. Ne kadar yorgun olursanız olun, ufak bir zahmetin sizi daha fazla yormayacağına kendi kendinizi inandırmaya çalışırsınız. İçinizden bir kuvvet bu tatlı emri yerine getirmeniz için sizi sanki zorlar. Çünkü tatlı dil suratınıza çarpmamış, kalbinize işlemiştir. Acı dil onu nasıl kırarırse tatlı dil de imar eder. Tatlı dilin emrini o keyifsiz hâlinizde yerine getiririrsiniz. İşte tatlı dilin mucizesi budur.

Tatlı konuşmalarıyla tanınmış insanlar vardır. Onları dinlemek başlı başına bir zevktir. Hatta bu tür insanlarla konuşmaya gittiniz mi söz yavaş yavaş güzel konuşanın, tatlı dillinin ağzında kalır. O söyler, siz dinlersiniz. Saatlerce hiçbir şey söylemeseniz bile o tatlı sözlerle siz konuşmuş gibi olursunuz. Hani bazı insanlar için “Ağzından bal akıyor.” derler, işte bu ağzından akan bal, tatlı dilin balıdır.

Tatlı dil insan için başlı başına bir kuvvettir. İnsanlar başkaları hakkındaki ilk hükümlerini onların yüzlerine bakarak verir, sonra konuşmalarını incelerler. Gerçi insanın dili ağzının içinde kolay dönmüyorsa, düşüncelerini çabucak, güzel cümleler hâlinde ağzından dökemiyorsa bu gibi hâllerde susmak en emin çaredir. Konuşmadaki noksanlarını bilen bazı zeki insanlar susmayı becermek suretiyle işlerinde muvaffak olurlar. Bütün ömürleri boyunca sustukları için yükselmiş insanlar çoktur. Ama asıl muvaffakiyet konuşmakla olur.

Güler bir yüz, tatlı bir dille tamamlandığı zaman insana bütün kapılar açılır. Söze başlarken de söylediğim gibi tatlı dil, sevimli görünmeyen hatta soğuk görünen yüzleri bile ısıtır, cana yakın kılar. Tatlı dile bütün kapıların açılması bundandır. Adana, Mersin, Kahramanmaraş gibi Güney ve Güneydoğu vilayetlerimizde halk ağzında “dil” kelimesi “anahtar” manasında kullanılır. Hatta biraz daha yukarı çıkarsanız mesela Erzincan’da düğünlerde, gelin susar, ağzını açıp bir kelime söylemez. Düğün akşamı gelini söyletmek için güvey kıymetli bir hediye verir ki bu hediyeye Erzincan’da “dil bağı” derler. O hediye ile gelinin dili çözülür. Yani anahtarı işlemeye başlar. Gerçekten dilin, tatlı dil olmak şartıyla, açamayacağı kapı, çözemeyeceği düğüm yoktur. Gönüller onunla alınır.

“Mademki tatlı dil her kapıyı açan sihirli bir anahtardır, öyle ise ne duruyoruz, dilimizi tatlılaştıralım.” diyen bilmem bulunur mu? Çünkü bu, ha deyince olacak işlerden değildir.

Gönülleri fetheden tatlı dil bütün gücünü gönülden alır. İnsanın dilinin tatlı olması için gönlünün tatlı, iyi olması lazımdır. Kötü bir adamın döküleceği tatlı dil, tilkinin kargaya döktüğü tatlı dil gibidir. İnsanı belki kısa bir zaman için aldatır ama çabucak da foyası meydana çıkar. Hakiki tatlı dil iyi insanda olur. Yüreği merhametle, sevgi ile dolu insanın dili de kendiliğinden tatlılaşır. Bu geçici dünyada gönül yıkmanın, kalp kırmanın boşluğunu sezecek kadar olgun bir hayat anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüzle seslenebilsin.

Alman İmparatoru Charles Quint (Şarl Ken), saat meraklısı idi. İşi gücü, etrafına topladığı on, on beş saati aynı zamanda çaldırmaya, daima hepsinin aynı zamanı göstermelerini temin etmeye çalışmaktı. Dünya hükümlerini peşinde koşan Charles Quint günün birinde “Ben on saati ayar etmekten aciz olan bir insan, milletleri nasıl ayar edebilirim?” diyerek üzüntüye kapılmıştır. Fakat o açgözlüydü. İnsanları zorla emri altına almak, kırıp dökerek onlara hâkim olmak istiyordu. Hâlbuki tatlı dilli adam böyle bir üzüntüye kapılmaz, kimse kendisine diretmeyeceği için her gittiği yere huzur götürür. Onun tatlı dili en tembeli, en gönülsüzü bile şevke getirdiği için hayat yükü ağırlığını hissettirmez olur. Dakikalar, yatağına almış bir su gibi şırıltılar içinde akar gider.

Gönülden temenni ederim, hayatınız güler yüzlü, tatlı dilli insanlar arasında geçsin.

Şevket RADO

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

1. **Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?**
 - A) Tatlı sözlerle aldatmak
 - B) İnsanlara yardımcı olmak
 - C) İnsanlara değer vermek
 - D) Güzel bir üslupla konuşmak
2. **Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi nesnel bir ifadedir?**
 - A) Güler bir yüz, tatlı bir dille tamamlandığı zaman insana bütün kapılar açılır.
 - B) Alman İmparatoru Charles Quint (Şarl Ken), saat meraklısı idi.
 - C) Ne kadar öfkeli olursanız olun tatlı dil sizi yatıştırır.
 - D) Allah bir adama her şeyin tatlısını, yalnız dilin acısını verdi mi ne yapsa kâr etmez.
3. **Okuduğunuz metne göre Erzincan’da düğünlerde, gelinin susup konuşmamasının nedeni nedir?**
 - A) Düğünde konuşmanın ayıp karşılanması
 - B) Düğünde konuşmanın uğursuzluk getirmesi
 - C) Damattan değerli bir hediye beklemesi
 - D) Ailesinden ayrıldığına üzülmesi

4. **Güzel konuşamayan insanlar konuştuğularında çevrelerinden nasıl tepkiler alırlar?**
- A) Biraz susmaları istenir.
 B) İnsanlar onları dinlemekten zevk alır.
 C) İnsanlar daha çok konuşmalarını ister.
 D) İnsanlar onlardan uzak durur.
5. **Tatlı dile sahip olmak için hangi özelliği taşımak gerekir?**
- A) Çok kelime bilmek
 B) Sürekli bal yemek
 C) İyi kalpli olmak
 D) Az konuşmak
6. **Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**
- A) İnsanlara karşı güler yüzlü olmak gerekir.
 B) Güzel konuşma dersi almak iletişim için önemlidir.
 C) İyi kalpli olmak, tatlı dilli olmakla yakından ilgilidir.
 D) Tatlı dilli insanlar etrafına huzur verir.
7. **Birinci paragrafta geçen altı çizili “öylesi” ifadesi aşağıdakilerden hangisine karşılık gelmektedir?**
- A) Cana yakın olan
 B) Dili tatlı olan
 C) Dili acı olan
 D) Soğuk davranan
8. **Güler yüzlü olmalarına rağmen mağaza vitrinlerindeki mankenler neden soğuk görünür?**
- A) Konuşamadıkları için
 B) Cansız oldukları için
 C) Duyguları olmadığı için
 D) Hareket etmedikleri için
9. **Metne göre bir insan tatlı dilli olmayı başaramıyorsa ne yapmalıdır?**
- A) Gülmelidir.
 B) Susmalıdır.
 C) Kitap okumalıdır.
 D) Üzülmalıdır.
10. **“Yaşıtlarımdan birisi bana bir şey yapmamı emrederse**” cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa **metnin ana fikri** açısından uygun olur?
- A) onu kırmam yaparım.
 B) dediğini yaparım ama onunla ilgimi keserim.
 C) onu yapmam.
 D) duymazdan gelirim ancak rica ederse yaparım.

11. Okuduğunuz metinde yazar hangi amaçla alıntı yapmıştır?

- A) İnandırıcılığı artırmak için
- B) Söyleyecek söz bulamadığı için
- C) Noktalama işaretlerini belirtmek için
- D) Bilgisini göstermek için

TEST 2: KANGURULAR ÜLKESİ

İlkokul öğrencisiyken Avustralya ile Avusturya'yı sürekli olarak birbirine karıştırırdım. Öğretmenliğim sırasında benzer yanlışlığı öğrencilerimin de yaptığını görünce şaşırımdan kendimi alamadım. Oysa Avusturya Avrupa'nın orta yerinde bir ülke. Avustralya ise dünyanın öteki ucunda ve öteki yarısında koskoca bir kıta. Koskoca kıta dedimse, lafın gelişi. Avustralya kıta olmasına kıta ama yeryüzündeki kıtaların en küçüğü.

Doğrusu ya kendimi bildim bileli deniz aşırı ülkelere dayanılmaz bir merak ve özlem duyuyorum. Avustralya da yıllardır merak edip durduğum bir kıtaydı. Avustralya'ya turistik gezi düzenlendiğini öğrenince hemen konuyla ilgilenmeye başladım. Ne var ki bu kıtaya gitmek isteyen gezgin sayısı öylesine azdı ki geziyi düzenleyen acente, az kalsın turdan vazgeçecekti.

“İnsanlar Avustralya'yı neden merak etmiyorlar?” diye dertlendim. Ama sonunda gereken sayıda gezgin bir araya geldi. Yolculuk gerçekleşti. Avustralya küçük bir kıta. Üstelik üçte ikisi çöl. Yerleşim alanları kıyılarda yoğunlaşmış. Özellikle doğu kıyıları çok canlı. Dünyaca tanınan birkaç büyük kenti var. Sydney (Sidney), Melbourne (Melbörn), Canberra (Kanberra) bunların önde gelenleri. Avustralya, yaklaşık iki yüz yıllık geçmişi olan bir ülke. Tarihinde, sanatında, sosyal yaşamında turistleri büyüleyecek çarpıcı bir özelliği yok.

Bu yüzden Asya'ya, Avrupa'ya, Afrika'ya, Amerika'ya gösterilen turistik ilgi buraya gösterilmiyor inancındayım. Son dakika zorlukla toparlanan on altı kişilik gezi grubuyla Avustralya yollarına döküldük. İstanbul'da kara kış yaşanıyor. Avustralya'da yaza kavuşacağız. Aylardır özlemine duyduğumuz kızgın güneş iliklerimizi ısıtacak. Çünkü bu kıta Ekvator kuşağına çok yakın. En sıcak ay ocak, en soğuk ay ise temmuz. Gidiş dönüş, kırk altı saat sürecek olan Avustralya yolculuğu, İstanbul Atatürk Havalimanı'ndan başladı. Biliyorsunuz, Avustralya'yı ünlü İngiliz denizcisi Kaptan Cook (Kuk) keşfetti. Uçağa binerken kendimi Kaptan Cook'un yerine koydum. Avustralya kıtasını keşfetmeye gidiyordum.

Sydney

Uzun bir uçuştan sonra, ilk durağımız olan Sydney'e ulaştık. Sydney, Pasifik kıyısında, görkemli bir limana sere serpe yayılmış, göz alıcı, güzel bir kent. Otele eşyalarımızı bırakıp otobüsle Sydney gezisine çıkıyoruz. Sydney bir liman kenti. Biraz İstanbul'u andırıyor. Kıyıda bizim Haliç gibi pek çok girinti, lagün, yarımada yer alıyor. Kıyının bu doğal güzelliği, özenle korunmuş. Koylar doldurulmamış. Burunlar yontulmamış. Kıyıların en güzel yerlerine özel köşkler, villalar, apartmanlar yapılmamış. Kent doğal güzelliklerle bütünleştirilmiş.

Limana varır varmaz görkemli bir yapıyla karşılaşıyoruz. Bu, dünyaca ünlü opera binası. İlginç bir mimarisi var bu yapının. Yandan bakınca, yelken açmış bir gemiye benziyor. Karşıdan bakınca, iç içe geçmiş dev istiridye kabuklarından oluşmuş ilginç bir anıt görünümünde. Sydney, ülkenin en kalabalık kenti, toplam nüfusun dörtte biri burada yaşıyor. Sydney, Avustralya'nın en eski kenti ama hemen hiçbir semtinde yıkık dökük görünüm yok.

Sydney'in en ilginç semti, limanı. Bu yöre, Kaptan Cook'un karaya ilk çıktığı yer. Sydney hayvanat bahçesi, ilginç bir yer. Tropikal ortamda yaşayan hayvanlar çoğunlukta.

İguanalar, semenderler, timsahlar, aslanlar, kaplanlar, maymunlar, devekuşları ve Avustralya'nın sembollerinden olan kangurularla, koalalarla yüz yüze geliyoruz.

Canberra

Bu kez, Avustralya'nın başkenti Canberra'ya gidiyoruz. Canberra, altmış yıl önce kurulmuş yepyeni bir kent. Kent planı yapılırken bitki örtüsü de hesaba katılmış. Hatta binalar, yollar yapılmadan ağaçlar dikilmeye başlanmış. Rehberin dediğine göre buraya 1912 ile 1930 yılları arasında altı bin ağaç dikilmiş. Kenti otobüsle geziyoruz. Canberra'da büyük bir parka gidiyoruz. Parktaki gölün orta yerinden gökyüzüne su fişkırtılıyor. Rehber anlatmaya başlıyor: Göğe fişkıran suyun hacmi altı tonmuş. Bu su, yüz yetmiş metre yüksekliğe fişkırtıyor. Bu dev fiskiye, Kaptan Cook'un Avustralya kıtasına çıkışının iki yüzüncü yılı anısına yapılmış.

Bu parkı gezdikten sonra, tipik bir Avustralya çiftliğine gidiyoruz. Yolumuz ulusal parkın içinden geçiyor. Burada, kangurular yaşıyor. Parklarla kent öylesine iç içe ki bazen parktaki kangurular kente iniyor, sokaklarda gezmeye çıkıyorlarmış. Çok geçmeden yol üstünde de kangurular beliriyor. Fotoğraf çekmek için otobüsten iniyoruz. Ama hepsi de kaçıyor.

Çiftlikten dönerken, Anzak Anıtı önünde durduk. Rehberimiz burayı gezmek için bir saat süre verdi. Sonra anıt binanın içine girdik. Anzak, Avustralya askerine verilen ad. Anzak Anıtı'nda Anzakların katıldığı yedi savaştan kalma anılar, fotoğraflar var. Gelibolu bölümünü gezerken hepimiz çok heyecanlandık. Orada Çanakkale Savaşı'ndan söz eden bir açıklama yazısı vardı. Anzak Anıtı'ndan çıktığımızda bizi güzel bir sürpriz bekliyordu. Rehberimiz, caddenin karşı yakasındaki parkı göstererek "İşte burası da Atatürk Parkı!" dedi. Hepimiz heyecanlandık.

Parkın orta yerinde, hilal şeklinde bir anıt var. Bu hilalin tam ortasına, Atatürk'ün büstü yerleştirilmiş. Bu anıt dünyada düşman komutanı anısına yapılmış tek anıtmış. Canberra'nın orta yerine böyle bir anıtın konulmasının nedeni, yine Atatürk'ün insancıl politikasından kaynaklanıyor.

Atatürk döneminin İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, Çanakkale bölgesini denetlemeye gidecektir. Atatürk, İç İşleri Bakanı için bir konuşma metni hazırlar, metinde şunlar yazılıdır: "Bu yurdun toprakları üstünde kanları dökülen kahramanlar! Burada bir dost ülkede bulunuyorsunuz. Huzur ve sessizlik içinde uyuyunuz. Sizler, Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunasınız. Uzak diyarlardan evlatlarını savaşa gönderen anneler! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarınız, bizim bağrımızdadır. Huzur içinde, rahat rahat uyuyacaklardır. Onlar, bu toprakta canlarını verdikten sonra, artık bizim evlatlarımız olmuşlardır." Şehitlikte bu konuşma yapılırken birkaç gazeteci konuşmayı not etmiş. Bu konuşma kısa sürede dünya gazetelerine yansımış. Atatürk düşman askerleri için böylesine insancıl bir görüş bildirerek Anzaklar'ın yüreğine taht kurmuş.

Avustralya'da son durağımız Melbourne olacak.

Melbourne

Melbourne Avustralya'nın büyük kentlerinden biri. Burada yüz elli ayrı ulustan insan yaşıyor. Türklerin sayısı da az değil. Melbourne'e bahçeler, parklar kenti demek yerinde olur. Bu kentte de eskiden kalma evler çok iyi korunmuş. Oya gibi işlenmiş demir kafesler, balkon korkulukları, kapılar etkileyici. Kırmızı tuğladan yapılan bu evler bin sekiz yüzlü yılların ortalarından kalma. Eski evlerin korunması, yasalara bağlanmış. Yakılmasına, modelinin değiştirilmesine, eve ek yapılmasına kesinlikle izin verilmiyor.

Kent gezisi sırasında, ilginç bir müzeye de gidiyoruz. Burası Kaptan Cook'un doğduğu ev. Avustralyalılar, bu kıtayı keşfeden Kaptan Cook'u çok seviyorlar. Onun anısını yaşatmak için 1934 yılında İngiltere'de Yorkshire'daki (Yorkşayr) evini tuğla tuğla sökerek Melbourne'e getirmişler. Kaptan Cook'un evinden çıkınca kent gezisini sürdürüyoruz. Güzel bir parkın girişinde çiçeklerden yapılma, dev bir saat var. Bu saat beş bin taze çiçekten oluşmakta. İsviçre'den bir saat fabrikası, bu ilginç saati, Melbourne'e armağan etmiş. Melbourne'de bir yandan eski yapılar korunurken bir yandan da gökdelenler yapılmakta. Kentin en büyük gökdeleni yüz iki katlı. Melbourne'de İtalyan ve Yunan restoranları çoğunlukta. Burada, Türk kebabçıları, dönercileri de çok yaygın. Kent içinde birkaç tane de cami var.

Avustralya, dünyanın en büyük yün üreticisi. Melbourne de bu sanayinin ağırlığını taşıyor. Avustralya'da yün endüstrisi yanında, opal taşı ticareti de önemli yer tutuyor. Dünyanın en değerli opal taşları Avustralya topraklarından çıkıyor. Söylendiğine göre opal yer altında oluşurken güneşin yedi rengini emiyor. Bu yüzden, taşların içinde renkli pırıltılar oluşuyor.

Avustralya'ya gelirken fazla ilginç bir şeyler bulamayacağımızı biliyorduk. İki yüz yıllık geçmişi olan bu genç ülkede gerçekten, ne tarihsel anıtlar, ne görkemli müzeler, ne göz kamaştırıcı saraylar, ne de kaleler var. Ama yine de görülmeye değer bir yer Avustralya. Bu gezi boyunca kırk altı saatlik uçak yolculuğu yaptık ama pişman değiliz.

Gülten DAYIOĞLU

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

12. Okuduğunuz metinden aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?
- A) Avustralya, çok uzun bir geçmişe sahip bir kıta değildir.
 B) İnsanlar Avustralya ile Avusturya'yı sürekli birbirine karıştırır.
 C) Avustralya, dünyanın en yeşil kıtasıdır.
 D) Avustralya'da mevsimler ülkemizdeki ile ters orantılıdır.
13. Okuduğunuz metnin anlatıcısı kimdir?
- A) Kaptan Cook B) Gözlemci C) Rehber D) Yazar
14. Aşağıdakilerden hangisi Sydney şehrine ait bir özellik değildir?
- A) Avustralya'nın en kalabalık kenti olması
 B) Avustralya'nın en eski kenti olması
 C) Avustralya'nın ilk keşfedilen kenti olması
 D) Avustralya'nın en güzel kenti olması
15. Yazarın, Avustralya'da gezdiği şehirlerden hangisi diğerlerine göre daha yakın bir geçmişe sahiptir?
- A) Sydney B) Canberra C) Yorkshire D) Melbourne

16. Avustralya ile ülkemiz Çanakkale Savaşı'nda karşı cephelerde savaşmıştır. Buna rağmen Avusturalya'da Atatürk adına bir anıt dikilmesi, Atatürk'ün hangi özelliğinden kaynaklanmaktadır?
- A) Atatürk'ün, dünyada herkes tarafından sevilen bir lider olması
 B) Atatürk'ün, İç İşleri Bakanına bir konuşma metni hazırlatması
 C) Atatürk'ün, düşman askerleri için insancıl bir politika gözetmesi
 D) Atatürk'ün, "yurtta barış, dünyada barış" ilkesini benimsemesi
17. Avustralyalıların Kaptan Cook'un İngiltere'de Yorkshire'daki evini sökerek Melbourne'e getirmelerinde aşağıdakilerden hangisi etkili değildir?
- A) Kaptan Cook'u çok sevmeleri
 B) Avustralyalıların ilk atası olması
 C) Avustralya'yı keşfetmesi
 D) Cook'un anısını yaşatmak istemeleri
18. Metinde geçen "Avustralya kıtasını keşfetmeye gidiyordum." cümlesine göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?
- A) Kıtanın keşfedilmeyen yerlerinin olduğu
 B) Yazarın kıtaya daha önce gitmediği
 C) Yazarın diğer kıtaları görmüş olduğu
 D) Kıta ülkesinin turistleri davet ettiği
19. Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi *öznel* bir ifade değildir?
- A) Uçağa binerken kendimi Kaptan Cook'un yerine koydum.
 B) Avustralya da yıllardır merak edip durduğum bir kıtaydı.
 C) Limana varır varmaz görkemli bir yapıyla karşılaşıyoruz.
 D) Parktaki gölün orta yerinden gökyüzüne su fişkırtılıyor.
20. I. Atatürk parkı
 II. Ulusal park
 III. Büyük park
 IV. Anzak Anıtı
- Yukarıda yazarın "Canberra" şehrinde gezdiği yerler verilmiştir. Bu yerler öncelik-sonralık ilişkisine göre aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
- A) III-II-IV-I B) II-III-IV-I C) III-IV-II-I D) I-II-IV-III
21. Metne göre İstanbul'da kara kış yaşanırken Avustralya'da yaz mevsiminin yaşanmasının nedeni nedir?
- A) Avustralya kıtasının çöl iklimine sahip olması
 B) Bitki örtüsünün Türkiye'den çok farklı olması
 C) Avustralya kıtasının Ekvator kuşağında olması
 D) Avustralya kıtasının çok az yağış alması

22. “liman kenti - parklar kenti - başkent”

Yukarıda verilen özellikler sırasıyla aşağıdaki şehirlerden hangilerine uygundur?

- A) Sydney-Melbourne-Canberra
- B) Melbourne-Sydney-Canberra
- C) Sydney-Canberra- Melbourne
- D) Melbourne-Canberra-Sydney

23. “Tarihinde, sanatında, sosyal yaşamında turistleri büyüleyecek çarpıcı bir özelliği yok.” **diyen yazarın, Avustralya’ya gitme nedeni metindeki hangi cümleden anlaşılmaktadır?**

- A) Avustralya kıta olmasına kıta ama yeryüzündeki kıtaların en küçüğü.
- B) Doğrusu ya kendimi bildim bileli deniz aşırı ülkelere dayanılmaz bir merak ve özlem duyuyorum.
- C) “İnsanlar Avustralya’yı neden merak etmiyorlar?” diye dertlendim.
- D) Aylardır özlemini duyduğumuz kızgın güneş iliklerimizi ısıtacak.

24. **Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık değildir?**

- A) Medeniyetler Ülkesi
- B) Kaptan Cook’un Ülkesi
- C) Deniz aşırı Bir Kıta
- D) Avustralya’ya Yolculuk

Ek 10: Öyküleyici Metinlerde Kelime Bilgisi Testi (Örnek Öğrenci Çalışmaları)

TEST 1: DOĞANIN SESİNİ DUYMAK

Ben, sürekli doğayı gözlerim. Her **mevsim**(1) yaparım bunu. Bu yüzden ilk açan çiçeği, yeşeren ilk yaprağı, kanatlanmış ilk arıyı, ilk kelebeği, dağın **yamacına**(2) yağan ilk karı tek ben gördüm sanırım. Kimseye **sezdirmeden**(3) onlardan ne denli farklı olduğumu düşünerek kıvanırım.

Doğayı gözleme merakım belki de çocukluğuma dayanıyor. Bizim oralarda insanlar, doğayı gözleyerek mevsimlerin nasıl geçeceği hakkında **tahminde**(4) bulunurlar. Bu tahminlerin hemen hepsi de doğru çıkardı. Öyle ya doğa olaylarını izlemek için teknolojik araçların bulunmadığı Orta Anadolu'nun kavruk ilçesindeki bu insanlar nasıl **vönlendireceklerdi**(5) doğayla ilişkilerini?

Doğayı gözlemeye ilkbaharla başladık. Her baharda Hızır'ı görme **umudumuz**(6) yeniden yeşerirdi içimizde çiğdemlerle birlikte. Kapıya gelen her dilencinin gölgesine “Acaba Hızır mı?” diye korku dolu bir **merakla**(7) bakardık. Sonra gözümüzü toprağa dikerdik. Şimdiki gibi yağmur yağınca mazot kokmazdı toprak, toprak kokardı. İçimize doya doya çekerdik bu var oluşun kokusunu.

Kıştan sonra toprak sanki metrelerce karı, kirpiklerdeki gözyaşını donduran soğuğu, çatıları uçuran rüzgârları yaşamamış gibi ısınıverirdi. Ayaklarımızı mutlaka çıplak basardık toprağa. İçimize tüm sıcaklığı akıverirdi. O zaman “Küçücük **tohumları**(8) da kocaman sebzeler, bitkiler olarak toprak bize geri versin.” diye başladık ekmeye. Eşeledikçe yaşamın kokusu dolardı **genzimize**(9).

Tohumlar maydanoz, ıspanak olur; kurumuş sandığımız naneler yeşerir, toprak bin bir çeşit ot kokardı. Toprağın bereketini soframıza taşıdığımız için sağlıklıydık da. Biz doğanın diline uyarak davranıyorduk, doğa da bizi yaşam gücüyle doyuruyordu. Paylaşmayı, toprağın bize **sunduklarını**(10) dağıtmayı doğal biliyorduk. Çünkü “komşunun göz hakkı” vardı mutlaka. Hele meyvelerde.

“Dut yaprağı açtı soyun, döktü giyin.”, ne önemli bir **atasözüdür**(11) bizim oralarda. Her bahçede bir dut mutlaka vardır. Dut da aynı toprağına benzer. Her zorluğa dayanır, sonra küçük ama küçüklüğünün çok üstündeki tadıyla dökülür bembeyaz sofr bezlerinin üstüne.

Yoldan geçen herkes dut yemeye çağrılır. Gelemeyenlere tas tas yollanır. Ağızların tatlığı başlamış olur böylece, “**Ağzınızın tadı bozulmasın**(12).” **dilekleriyle**(13). Dut ağacına çıkmak kolaydır, silkelemek de. Zaten hiç nazlanmaz, **olgunlaşanlarını**(14) atıverir dalından. Yere düşenleri üfler atıverirdik ağzımıza. Bilirdik biraz önce taş döşeli yollarımız süpürülmüş, toz olmasın diye de bol bol sulanmıştır. Hem toprağına, taşa düşen kirlenmez ki... Hem o zaman toprağın da kirlenebileceğini bilmiyorduk ki..

Toprak tüm yaz boyunca sessiz ve derin çalışırdı üstündeki insanlarıyla birlikte. Yazları boşalan sokaklarda uçuşan şeytanarabaları ve gölge kovalayan köpeklerle çocuklardan başka kimse olmazdı. Herkes ya tarlalarında buğdayını biçmede ya **bağında**(15) üzümünün başındaydı. Ekinler biçilince atların, eşeklerin sırtına yüklenmiş heybelerle – sonra traktörlerin römorklarında – buğdaylar getirilir ve herkesin bahçesindeki tandır evlerinde bulunan ambarlara dolardı. “Bereketli olsun, tekrarını görmek **nasip olsun**(16)!” dilekleriyle.

Bu kez de mahalleye kaynayan buğday kokusu dolardı. Buğday yemekten şişen karınlarımız patlamamış(17) diye koşar dururduk sokaklarda amaçsız. Bunlar da yetmezdi bize, büyük bir özlemle(18) buğ bezeme(19) mevsimini beklerdik.

Ne büyük yenilik(20) olurdu o zaman. Uzun bir süre hava şıra kokardı. Anlatılmaz bir kokudur o. Tahta, yakacı, etkiliyici ve hiç unutulmayan. Eşeklerin sırtlarına yüklenmiş sepetlerle taşınan üzümler. Tahtadan kocaman bir şirahaneye (şirane) doldurulurdu. Üzerine üşüşen binlerce arıya aldırılmak üzere ayağımıza lastik çizme giymeden çiğnerdik üzümleri. Suları akardı kocaman teğlerin içine. Pekmez toprağı asılı durumda bir köşede. Kocaman kazanlar çıkarılır tandir evlerinden toprakla ovulurdu. Toprağın temizlik olduğunu öğrenirdik böylece ve toprağın "pekmez" dediğimiz o muhteşem lezzeti yaptığını da.

Kazanlarda kaynayan pekmezin kokusu başlatıcıdır(21), uyku tutarmaz adama. Çocuklar bile gecenin serinliğini kocaman ocaklarda folurdayan kazanın içindekinin sonucunu düşünerek önemsemeydi. Pekmezin içine yumurtanın beyazı katılır ve sarısı oruçta, kabuğunun içinde ateşin kıyısında pişirilir; kardeş kavgasına neden olan paylaşma sonucunda yenilirdi.

Kaynayan şiranın boşaltılmasından sonra başlardı asıl çelik. Pekmezler, ağaçtan yapılan büyük kağıklarla dövülerek soğutulurdu. Kıyva kırmızı bir rengin nasıl olup da buğday sarısı olduğuna geçerek izlendik yapıları. Bizim mahallede en iyi ağ pekmez yapan benim teyzemdi. Tahta kaşığın işi bitince işin içine eller girer ve tüm geceye "gak gak gubak" sesleri egemen olurdu. Uzun süre elde dövülen pekmez sonunda sararır ve dinlenmesi için toprak küplere doldurulurdu. Biz, toprağın saklayıcı olduğunu öğrenirdik böylece.

Evlerin güneş görmeyen yerlerinde penceresi çok yüksek ve küçük odaları vardı. Kilerdi, şimdiki marketlere benzardı. İçinde ne yoktu ki? Un torbaları, pekmez ve tarça küpleri, ters çevrilip kuma gömülmüş peynir çömlükleri, tavana asılan kurutulmuş sebzeler, teker yapılmış kavurma. Kaş boyunca dinlenmeye çekilen toprak, bereketini kilerimize taşımış olurdu. Bizler, aklımızı kullanır ve çalılışın toprağın bizi aç bırakmayacağını öğrenmiş olurduk.

Geçmişe, çocukluğumun geçtiği yıllara şöyle bir bakayım da gerçekten mutlu ve toktuk. Dostluklar, komşuluklar yaşadık doya doya. Dede, mine sevgisini sınırsızca duyduk içimizde. Aile olmanın önemini sevgiyle öğrendik. Yalnız değildik, hiç olmadık.

Büyüklerimiz bize toprağın, kurdun, kuşun, ağacın, kasacası dağın dilini öğretti; doğayı okumayı öğretti ve biz sevgiyle yaşadık çocukluğumuzu. Demek ki bizler kendi çocuklarımıza bunları veremedik.

Özden KAÇAN

(Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını metinden hareketle boş alana yazınız.)

KELİMELER

- 1) mevsim: *Dünyanın dönmesi ile hava değişebilir. Heri meydana gelir. Buna mevsim denir.*
- 2) yamaç: *Dağın tepesi.*
- 3) sezdirmek: *Öğrenilmemesi, geriblen. Bir olayı istemeden başkasının duyması, öğrenmesi.*

- 4) tahmin: Bir konu hakkında yürütülen gerçek-
tör: tam belli olmayan düşünce.
- 5) yönlendirmek: Bir kişiyi bir konu hakkında doğru
olna göstererek araya yönlendirmek.
- 6) umut: İstediği bir olayın olacağına i-
nanmak.
- 7) merak: İnsanın beynini kuculayan sürekli
öğrenmek istenen düşünce.
- 8) tohum: Toprağa dökülen belirli aralarla büyüyen
bir bitkinin en küçük hali.
- 9) geniz: Soluk borusunda bulunan bir
bölüm.
- 10) sunmak: Birisine işine yarayacak şeyleri
ana vermek.
- 11) atasözli: Söyleyişi belli olmayan özli
sözlerdir.
- 12) ağzının tadı bozulmak: Neşesi, mutluluğu bozulmak.
- 13) dilek: Bir şeyi istemek.
- 14) olgunlaşmak: Meyve veya sebzelerin büyüye-
ret yenilebilecek duruma gelmesi.
- 15) bağ: Üzüm dibinden yere denir.
- 16) nasip olmak: İstediği bir olayı vs. olması
gerçekleşmesi.
- 17) patlamak: Bir şey çok fazla dolduğu için
işine sığamayarak etrafa saçılması.
- 18) özlüm: Uzakta olan bir şeyin gelmesini çok
istemek.
- 19) bağ bozumu: Üzümlerin toplandığı zaman.
- 20) şenlik: İnsanların eğlenmesi için yapılan.
- 21) koşkırtıcı: Şerhindekileri güzel aldığı
işin ta nolisine çekmek.

TEST 2: GAMSIZ

Sanırım o sıralar ilkokulun son sınıfındaydım. Mahallemizde **tuhaf**(22) bir insan dolaşırdı. Ne oturduğu yeri bilirdik ne de gerçek adını. “Gamsız” diye bir takma ad yakıştırdığımız bu yaşlı adam, yaz kış, etekleri yerleri süpüren upuzun bir palto giyerdi. Göğsü, bir Osmanlı paşasını bile kıskandıracak sayıda madalya ile süslüydü. Sıradan madalyalar değildi bunlar. Eline geçen gazoz kapaklarını, renkli düğmeleri, plastik sucuk markalarını, göz boncuklarını ve bunlara benzeyen bin türlü başka **ıvır zıvır**(23), kurdeleler ve çengelli iğnelerle paltosuna ilıştırıverirdi Gamsız. Paltosunun önü hep açıktı. Gömleğini en üst düğmesine kadar **ilikler**(24). Pantolonun beline kemer yerine ip bağlardı. Çorap giymez, çıplak ayaklarına geçirdiği pabuçlarının arkasına basardı.

Akşamüstleri onun sokağın başında görünmesini, “Telgrafın tellerine kuşlar mı konar?” diye şarkı söyleyerek ve **eğri**(25) bir ağaç dalından yaptığı bastonunu kaldırım taşlarına vurarak gelmesini dört gözle beklerdik. Görür görmez de koşup çevresini alırdık.

Önceleri **amacımız**(26) onunla alay etmekti. Çevresine toplanıp bağırır, gülüşürdük. Öyle çok patırtı çıkarırdık ki bazen bir pencere açılır, birileri bizi azarlardı. O zaman Gamsız çok kızar, penceredeki adama ya da kadına ağzına geleni söylerdi. Büyüklere kızmasına karşın, biz çocukları çok severdi Gamsız. Kendisiyle alay etmemize ses çıkarmaz, bize anlayışla gülümser, kimi zaman cebindeki tozlu **karamelaları**(27) bizimle paylaşmak isterdi.

Bu sevecen yaklaşımı, kısa zamanda bizi onunla alay etmekten vazgeçirdi. Bir süre sonra, ona gülmek için değil, anlattığı ilginç öyküleri dinlemek için çevresine toplanır olduk.

Öykülerin konuları değişse de, başkişisi her zaman Gamsız’ın oğluydu. Gamsız bize durmadan oğlunun yaptıklarını anlatırdı. Aklına eser, oğlunun bir açık deniz kaptanı olduğunu söylerdi. Sözcüklerinin arasında azgın okyanusların dalgalarını duyar; yürekli denizcilerin **serüven**lerini(28) ondan dinlerken bunları sinema perdesinde görür gibi olurduk. Bir başka gün, oğlunun doktor olduğunu, umutsuz hastaları bile nasıl çarçabuk iyileştirdiğini anlatırdı. **Bevaz**(29) gömlekli güzel **hemsireler**(30), ilaç kokan hastane koridorları canlanırdı gözümüzde. Durmadan başka başka yerlerde başka başka kimliklere bürünürdü Gamsız’ın oğlu. Dünyanın dört bucağını dolaşan bir gezgin olurdu, büyük **buluşlar**(31) yapan bir bilim adamı olurdu, adalet dağıtan bir yargıç olurdu, en yüksek **doruklara**(32) tırmanan bir dağcı ya da kötülere meydan okuyan bir **kahraman**(33) olurdu.

Gamsız her seferinde oğluyla ilgili değişik bir öykü anlatırdı, ama hepsini aynı biçimde bitirirdi:

“Oğlum her hafta beni görmeye gelir. Gelirken de bana fındıklı lokum getirir. Hiç **sektirmez**(34). Her hafta getirir.”

Gamsız’ın öykülerini büyülenerek, soluğumuzu tutarak dinlese de hemen tümünün **uydurma**(35) olduğunu seziyorduk. Besbelli bunları Gamsız kendisi yakıştıırıyordu oğluna. Oğlunun her hafta onu görmeye geldiği, gelirken bir kutu fındıklı lokum getirdiği de büyük **olasılıkla**(36) gerçek değildi.

Çok geçmeden hepimiz aynı şeyleri merak etmeye başlamıştık. Gamsız’ın oğlu gerçekte nerelerdeydi, ne iş yapıyordu? Belki Gamsız’ı yıllar önce bırakıp gitmiş, bir daha görünmemişti. Belki serserinin biri olmuştu, büyük bir suç işleyip hapisaneye düşmüştü. Ondandır türlü haber alamayan Gamsız da böyle öyküler uydurarak **avunmaya**(37) çalışıyordu.

Ona belli belirsiz acıyarak kendi aramızda bunları konuşurken, aklımıza bir **fikir**(38) geldi. Para toplayıp bir kutu fındıklı lokum alacak ve bunu Gamsız’a verecektik. Kızılı erkekli yedi çocuktuk. Cep harçlıklarımızdan yeterli parayı biriktirmemiz uzun sürmedi. Hep birlikte şekerçiye gittik.

Lokumu güzel bir kutuya koydurup kurdelerle bağlattık. Aksamüstü(39). süslü kutu elimizde, Gamsız'ın yolunu gözlemeye koyulduk.

Yine şarkı söyleyerek geldi, bir evin girişine oturdu. Kutuyu ona göstermeden çevresine toplandık. Bize oğluya ilgili inanılmaz bir başka öykü anlattı. Sonunu da her zamanki gibi,

"Oğlum her hafta beni görmeye gelir. Bir kutu da fındıklı lokum getirir." diye başladı.

Zaten bunu bekliyorduk. Sakladığımız kutuyu çıkarıp uzattık.

"Bu hafta işi çıkmış, gelemeyecekmiş." dedik. "Bu sefer lokumu bizimle gönderdi."

Gamsız şaşırdı. Yüzümüzü uzan uzan baktı. Kutuya baktı. Sonra yine bize baktı. Titrek ellerle, çekinerek uzandı.

"Oğlum hal" dedi. "Bunu bana o sen gönderdi?"

Koro gibi bir ağızdan:

"Evet, bunu sana oğlum gönderdi." dedik.

Yüzüne bir güllümseme(40) yerleşti. Kurdeleri özenle çözdü. Kutuyu usulca açarken, "Aslan oğlum!" diye marıldandı(41). "Fındıklı lokumu çok sevdiğimi bilir!" Kapağı kaldırdı. Kutuyu bize uzattı. "Alın, alın!" dedi coşkuyla. "Oğlumun armağanı... Yiyin..."

Hepimiz birer ikişer alıp yemeye koyulduk. Ancak ondan sonra kendisi de bir lokum alıp ağzına götürdü. Ağır ağır çiğnedi. Belli ki tadı çok hoşuna gitmişti.

"Benim oğlum..." diye söze başladı.

Yeni bir öykü anlatacağını umarak bekledik; ama birden hüzünlenip sustu.

Konuşmadan hep birlikte bütün lokumları bitirdik. Gamsız, boşalan kutuyu yine özenle kapadı, kurdelerini bağladı. Saçlarımızı okşayıp kalktı. Kutuyu kolunun altına sıkıstırdı.

"Benim oğlum öldü." Dedi. Sonra usulca "Sizin yaşınızda ya var ya yoktu hastalanıp öldüğünde."

Göz pınarlarından süzülen iki damla yaş elinin tersiyle sildi. Bize bakıp gültümsedi. Her zamanki gibi bastonunu yere vura vura, şarkı söyleyerek uzaklaştı.

Lokumları Gamsız'la paylaştığımız gün, onun önce zamandır bizimle sırf uydurduğu alağanüstü(42) öyküleri değil, oğlunun sevgisini de paylaştığımız anladık.

Sali DÖLEK

(Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını metinden hareketle boş alana yazınız.)

KELİMELEK

22) tuhaf: grip... anlamına gelmektedir.....

23) ıvır zıvır: gereksiz... araç... gereç... anlamına gelmektedir.....

24) ilikdemek: Bir... cismi... bir... cisimden... geçirmek... anlamına gelmektedir. Genellikle düğmeli... biyafetler için kullanılan bir laftır.

25) ezri: Bir... tarafa... doğru... yönüne... bir... şekilde durmak.....

26) amaç: Bir... şey... yenilik... yapmayı... dilediğimiz... anlamına gelmektedir.....

27) karamela: Tatlı bir yiyecek, şeker.

28) serliven: Birinin basından geçen maddesi olaylara verilen adı.

29) beyaz: Aklı bir renk olan es. anlamlısıdır.

30) hemşire: Doktorun verdiği görevleri yerine getiren hastanede çalışan görevli.

31) buluş: farklı ve topluma yararlı icat bilme işine denir.

32) doruk: yüksek kısma verilen ad.

33) kahraman: İnsanları kurtaran kişi.

34) sektirmek: Ertelememek anlamında kullanılmıştır.

35) aydarma: Bir kimsenin kafasından tasarlöyarak almayan bir gerçeği söylemesi.

36) olasılık: Büyük bir ihtimal anlamı taşır.

37) avunmak: Bâbürlenmek anlamında kullanılmıştır.

38) fikir: Düşünce.

39) akşamüstü: akşama doğru anlamına gelmektedir.

40) gülümseme: Suratımızda çıkan bir tebessüm.

41) mirıldanmak: Bir kişinin kimsenin anlayamadığı ses tonuyla bir şeyler söylemek.

42) olağanüstü: Beklenmediklerin, cüsterde.

Ek 11: Bilgilendirici Metinlerde Kelime Bilgisi Testi (Örnek Öğrenci Çalışmaları)

TEST 1: TATLI DİL

Mağaza vitrinlerindeki mankenleri bilirsiniz. Hepsi güler yüzlüdür, içlerinde pek de güzelleri vardır ama dilleri olmadığı için soğukturlar. Onlar her ne kadar insan benzeri iseler de insanları güzel yapan, sıcak yapan dildir. Ama her dil değil, dilin de tatlısı olmalı. Allah bir adama her şeyin tatlısını, yalnız dilin acısını verdi mi ne yapsa kâr etmez. Öylesinin sevimli, cana yakın olmasına imkân yoktur. Çünkü o dil ağzın içinde her dönüşünde **can yakar**(1), kalp kırar, gönül **devirir**(2). “Dil yarası yaraların en derinidir.” derler. Doğru sözdür. Bıçağın açtığı yara zamanla kapanır; dil yarası, ruhun en gizli taraflarına doğru boyuna işler, bir türlü kapanmak bilmez.

Acı dilin zararı yalnız karşısındakine değildir; kendi sahibini de dünya güzeli olsa çirkinleştirir. Nice güzel insan vardır ki dilleri yüzünden sevilmezler. “Şeytan görsün yüzünü!” deyip **bucak bucak**(3) kaçıttığımız insanlar hep o insanlardır. Ama tatlı dil öyle mi ya? “Yılanı deliğinden çıkarır.” derler. Yılan insan dilinden pek anlamaz ama tatlı dilin neler yapmaya **yettiğini**(4) anlatmak için herhâlde böyle demişler.

Ne kadar öfkeli olursanız olun tatlı dil sizi **yatıştırır**(5). En yapamayacağınız işleri size tatlı dille, güler yüzle yaptırır. “Haydi şekerim şunu yapiver.” demek başka, “Kalk şunu yap!” demek başkadır. İşleriniz biraz ters gitmiş, eve yorgun gelip koltuğa henüz sırtınızı dayamış bile olsanız bu tatlı dil sizi yerinizden kaldırır. İşleriniz ters gitmişse “Bunda evdekilerin ne suçu var?” diye düşünürsünüz. Ne kadar yorgun olursanız olun, ufak bir **zahmetin**(6) sizi daha fazla yormayacağına kendi kendinizi inandırmaya çalışırsınız. İçinizden bir **kuvvet**(7) bu tatlı emri yerine getirmeniz için sizi sanki zorlar. Çünkü tatlı dil suratınıza çarpmamış, kalbinize işlemiştir. Acı dil onu nasıl kırarırse tatlı dil de **imar eder**(8). Tatlı dilin emrini o keyifsiz hâlinizde yerine getiririrsiniz. İşte tatlı dilin mucizesi budur.

Tatlı konuşmalarıyla tanınmış insanlar vardır. Onları dinlemek başlı başına bir zevktir. Hatta bu tür insanlarla konuşmaya gittiniz mi söz yavaş yavaş güzel konuşanın, tatlı dilinin ağzında kalır. O söyler, siz dinlersiniz. Saatlerce hiçbir şey söylemeseniz bile o tatlı sözlerle siz konuşmuş gibi olursunuz. Hani bazı insanlar için “Ağzından bal akıyor.” derler, işte bu ağızdan akan bal, tatlı dilin balıdır.

Tatlı dil insan için başlı başına bir kuvvettir. İnsanlar başkaları hakkındaki ilk hükümlerini onların yüzlerine bakarak verir, sonra konuşmalarını incelerler. Gerçi insanın dili ağzının içinde kolay dönmüyorsa, düşüncelerini çabucak, güzel cümleler hâlinde ağzından dökemiyorsa bu gibi hâllerde susmak en emin **çaredir**(9). Konuşmadaki **noksanlarını**(10) bilen bazı zeki insanlar susmayı becermek suretiyle işlerinde muvaffak olurlar. Bütün ömürleri boyunca sustukları için yükselmiş insanlar çöktür. Ama asıl **muvaffakiyet**(11) konuşmakla olur.

Güler bir yüz, tatlı bir dille tamamlandığı zaman insana bütün kapılar açılır. Söze başlarken de söylediğim gibi tatlı dil, sevimli görünmeyen hatta soğuk görünen yüzleri bile ısıtır, cana yakın kılar. Tatlı dile bütün kapıların açılması bundandır. Adana, Mersin, Kahramanmaraş gibi Güney ve Güneydoğu vilayetlerimizde halk ağzında “dil” kelimesi “**anahtar**(12)” manasında kullanılır. Hatta biraz daha yukarı çıkarsanız mesela Erzincan’da düğünlerde, gelin susar, ağzını açıp bir kelime söylemez. Düğün akşamı gelini söyletmek için **güvey**(13) kıymetli bir hediye verir ki bu hediyeye Erzincan’da “dil bağı” derler. O hediye ile gelinin dili çözülür. Yani anahtarı işlemeye başlar. Gerçekten dilin, tatlı dil olmak şartıyla, açamayacağı kapı, çözemeyeceği düğüm yoktur. Gönüller onunla alınır.

"Mademki tatlı dil her kapıyı açan sihri bir anahtardır, öyle ise ne duruyoruz, dilimizi tatlılaştıralım." diyen bilmece bulunur mu? Çünkü bu, ha deyince olacak işlerden değildir. Gövdaları **fehleden**(14) tatlı dil bütün gücünü gönülden alır. İnsanın dilinin tatlı olması için gönülün tatlı, iyi olması lazımdır. Kötü bir adamın döküleceği tatlı dil, tilkinin kargaya döktüğü tatlı dil gibidir. İnsan belki kısa bir zaman için aldır ama çabucak da foyası meydana çıkar. **Hakiki**(15) tatlı dil iyi insanda olur. Yüreği **merhametle**(16), sevgi ile dolu insanın dili de kendiliğinden tatlılaşır. Bu geçici dünyada gönül yıkmanın, kalp karnasına boşluğunu sezecek kadar olgun bir **hayat**(17) anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüze seşenebilsin.

Alman İmparatoru Charles Quint (Şarl Kent), saat meraklısı idi. İşi gücü, etrafına topladığı on, on beş saati aynı zamanda çaldırma, daima hepsinin aynı zamanı göstermelerini temin etmeye çalışmaktı. Dünya **hükümlerine**(18) peşinde koşan Charles Quint günün birinde "Ben on saati ayar etmekten **acı**(19) olan bir insan, **milletleri**(20) nasıl ayar edebilirim?" diyerek üzüntüye kapılmıştır. Fakat o **aciz**(21) idi. İnsanları zorla emri altına almak, kırıp dökerek onlara hâkim olmak istiyordu. Hâlbuki tatlı dilli adam böyle bir üzüntüye kapılmaz, kimse kendisine dirotmeyeceği için her gittiği yere huzur götürür. Onun tatlı dili en tembeli, en gönülsüzü bile şevke getirdiği için hayat yükü ağırlığını hissettirmesiz olur. Dakikalar, yatağına alışmış bir su gibi şarhlar içinde akar gider.

Gönülden temenni ederim, hayatınız güler yüzlü, tatlı dilli insanlar arasında geçsin.

Şevket RADÖ

(Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını metinden hareketle boş alana yazınız.)

KELİMELEER

- 1) can yakmak: Bir... kişinin... herhangi... bir... yolla... ona... bedensel... veya... ruhsal... olarak... zarar... vermektir.
- 2) devirmek: Kendine... göre... uygun... bir... durumdan... yer... değiştirmesidir.
- 3) bucağın bucağı: Bir... yerin... en... ilerisi... en... dış... ta... dan... yeridir.
- 4) yetmek: Herhangi... bir... durumun... olması... ge... reken... kadar... olmasıdır.
- 5) yatıştırmak: Yani... sakinleştirmek... tir.
- 6) zahmet: Herhangi... bir... konuda... kendimize... göre... yapmamız... gerebenden... fazlasını... yapmaktır.
- 7) kuvvet: Bir... şeyin... yapılmasına... yönelik... yap... lan... bir... etkidir.
- 8) imar etmek: Yani... olması... gerektiğinden... daha... kö... tü... bir... halden... onu... daha... iyi... bir... hale... getirmektir.
- 9) çare: Ortada... olan... bir... soruna... bulunan... bir... çözüme... yoldur.

10) noksan: Eksikliklerdir.

11) muvaffakiyet: yani bir işte başarı, onu daha iyi yapma eylemidir.

12) anahtar: Herhangi bir konuda o olayı çözmek için yapılan çözüme dayalı yöntemlerdir.

13) güver: Gelenin yabarı bir benliğidir. kaynansı okubilir.

14) fethetmek: yani bir şeyi kazanmada, elde etmeştir.

15) hakiki: Herhangi bir şeyde en iyisi en gerçeğidir.

16) merhamet: Bir şeyde başarı, yani onu başı-
lanmadı, kazanmaya karşı hissedilen duygudur.

17) hayat: insanın yaşadıkları olan hayatı
oluşturmadır. Buna hayat denir.

18) hikmetlilik: yani bir şeyde başta bulunan
o işe hitmetmeştir.

19) aciz: Bir şeyi yapmaktan aşığı, başarısız
gibi görünen kimsedir.

20) millet: insanların oluşturdukları, toplumları ve
toplumların oluşturdukları ise ayrı ayrı
milletlerdir.

21) ağırlık: Bir şeyle yetinmeyi bilmeyen her
şeyin daha fazlasını istemeklerdir.

TEST 2: KANGURULAR ÜLKESİ

İlkokul öğrencisiyken Avustralya ile Avusturya'yı sürekli olarak birbirine karıştırırdım. Öğretmenliğim sırasında benzer yanlışlığı öğrencilerimin de yaptığını görünce şaşırımdan kendimi alamadım. Oysa Avusturya Avrupa'nın orta yerinde bir ülke. Avustralya ise dünyanın öteki ucunda ve öteki yarısında koskoca bir kıta. Koskoca kıta dedimse, lafın gelişi. Avustralya kıta olmasına kıta ama yeryüzündeki kıtaların en küçüğü.

Doğrusu ya kendimi bildim bileli **denizasıru**(22) ülkelere dayanılmaz bir merak ve özlem duyuyorum. Avustralya da yıllardır merak edip durduğum bir kıtaydı. Avustralya'ya turistik gezi düzenlendiğini öğrenince hemen konuyla ilgilenmeye başladım. Ne var ki bu kıtaya gitmek isteyen **gezgin**(23) sayısı öylesine azdı ki geziyi düzenleyen **acente**(24), az kalsın turdan vazgeçecekti.

"İnsanlar Avustralya'yı neden merak etmiyorlar?" diye dertlendim. Ama sonunda gereken sayıda gezgin bir araya geldi. Yolculuk gerçekleşti. Avustralya küçük bir kıta. Üstelik üçte ikisi **çöl**(25). Yerleşim alanları kıyılarda **yoğunlaşmış**(26). Özellikle doğu kıyıları çok **canlı**(27). Dünyaca tanınan birkaç büyük kenti var. Sydney (Sidney), Melbourne (Melbörn), Canberra (Kanberra) bunların önde gelenleri. Avustralya, yaklaşık iki yüz yıllık geçmişi olan bir ülke. Tarihinde, sanatında, sosyal yaşamında turistleri büyüyecek çarpıcı bir özelliği yok.

Bu yüzden Asya'ya, Avrupa'ya, Afrika'ya, Amerika'ya gösterilen turistik ilgi buraya gösterilmiyor **inanc**ındayım(28). Son dakika zorlukla toparlanan on altı kişilik gezi **grubu**yla(29) Avustralya yollarına döküldük. İstanbul'da kara kış yaşanıyor. Avustralya'da yaza kavuşacağız. Aylardır özlemine duyduğumuz kızgın güneş iliklerimizi ısıtacak. Çünkü bu kıta Ekvator kuşağına çok yakın. En sıcak ay ocak, en soğuk ay ise temmuz. Gidiş dönüş, kırk altı saat sürecek olan Avustralya yolculuğu, İstanbul Atatürk Havalimanı'ndan başladı. Biliyorsunuz, Avustralya'yı ünlü İngiliz denizcisi Kaptan Cook (Kuk) **keşfetti**(30). Uçağa binerken kendimi Kaptan Cook'un yerine koydum. Avustralya kıtasını keşfetmeye gidiyordum.

Sydney

Uzun bir uçuştan sonra, ilk durağımız olan Sydney'e ulaştık. Sydney, Pasifik kıyısında, görkemli bir limana sere serpe yayılmış, **göz alıcı**(31), güzel bir kent. Otele eşyalarımızı bırakıp otobüsle Sydney gezisine çıkıyoruz. Sydney bir **liman**(32) kenti. Biraz İstanbul'u andırıyor. Kıyıda bizim Haliç gibi pek çok girinti, lagün, **yarımada**(33) yer alıyor. Kıyının bu doğal güzelliği, özenle korunmuş. Koylar doldurulmamış. Burunlar **yontulmamış**(34). Kıyıların en güzel yerlerine özel köşkler, villalar, apartmanlar yapılmamış. Kent doğal güzelliklerle bütünleştirilmiş.

Limana varır varmaz görkemli bir yapıyla karşılaşıyoruz. Bu, dünyaca ünlü **opera**(35) binası. İlginç bir **mimari**si(36) var bu yapının. Yandan bakınca, yelken açmış bir gemiye benziyor. Karşıdan bakınca, iç içe geçmiş dev istiridye kabuklarından oluşmuş ilginç bir **anıt**(37) görünümünde. Sydney, ülkenin en kalabalık kenti, toplam nüfusun dörtte biri burada yaşıyor. Sydney, Avustralya'nın en eski kenti ama hemen hiçbir semtinde yıkık dökük görünüm yok.

Sydney'in en ilginç semti, limanı. Bu yöre, Kaptan Cook'un karaya ilk çıktığı yer. Sydney hayvanat bahçesi, ilginç bir yer. Tropikal ortamda yaşayan hayvanlar çoğunlukta. İguanalar, semenderler, timsahlar, aslanlar, kaplanlar, maymunlar, **devekuşları**(38) ve Avustralya'nın **sembollerinden**(39) olan kangurularla, koalalarla yüz yüze geliyoruz.

Canberra

Bu kez, Avustralya'nın başkenti Canberra'ya gidiyoruz. Canberra, altmış yıl önce kurulmuş yepyeni bir kent. Kent planı yapılırken bitki örtüsü de hesaba katılmış. Hatta binalar, yollar yapılmadan ağaçlar dikilmeye başlanmış. Rehberin dediğine göre buraya 1912 ile 1930 yılları arasında altı bin ağaç dikilmiş. Kenti otobüsle geziyoruz. Canberra'da büyük bir parka gidiyoruz. Parktaki

gölün orta yerinden gökyüzüne su fişkırtılıyor. Rehber anlatmaya başlıyor: Göğe fişkıran suyun **hacmi(40)** altı tonmuş. Bu su, yüz yetmiş metre yüksekliğe fişkırtıyor. Bu dev fıskiye, Kaptan Cook'un Avustralya kıtasına çıkışının iki yüzüncü yılı anısına yapılmış.

Bu parkı gezdikten sonra, tipik bir Avustralya çiftliğine gidiyoruz. Yolumuz ulusal parkın içinden geçiyor. Burada, kangurular yaşıyor. Parklarla kent öylesine iç içe ki bazen parktaki kangurular kente iniyor, sokaklarda gezmeye çıkıyorlarmış. Çok geçmeden yol üstünde de kangurular beliriyor. Fotoğraf çekmek için otobüsten iniyoruz. Ama hepsi de kaçıyor.

Çiftlikten dönerken, Anzak Anıtı önünde durduk. Rehberimiz burayı gezmek için bir saat süre verdi. Sonra anıt binanın içine girdik. Anzak, Avustralya askerine verilen ad. Anzak Anıtı'nda Anzakların katıldığı yedi savaştan kalma anılar, fotoğraflar var. Gelibolu bölümünü gezerken hepimiz çok heyecanlandık. Orada Çanakkale Savaşı'ndan söz eden bir açıklama yazısı vardı. Anzak Anıtı'ndan çıktığımızda bizi güzel bir sürpriz bekliyordu. Rehberimiz, caddenin karşı yakasındaki parkı göstererek "İşte burası da Atatürk Parkı!" dedi. Hepimiz heyecanlandık.

Parkın orta yerinde, **hilal(41)** şeklinde bir anıt var. Bu hilalin tam ortasına, Atatürk'ün büstü yerleştirilmiş. Bu anıt dünyada düşman komutanı anısına yapılmış tek anıtmış. Canberra'nın orta yerine böyle bir anıtın konulmasının nedeni, yine Atatürk'ün insancıl politikasından kaynaklanıyor.

Atatürk döneminin İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, Çanakkale bölgesini denetlemeye gidecektir. Atatürk, İç İşleri Bakanı için bir konuşma metni hazırlar, metinde şunlar yazılıdır: "Bu yurdun toprakları üstünde kanları dökülen kahramanlar! Burada bir dost ülkede bulunuyorsunuz. Huzur ve sessizlik içinde uyuyunuz. Sizler, Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunasınız. Uzak diyarlardan evlatlarını savaşa gönderen anneler! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarınız, bizim bağrımızdadır. Huzur içinde, rahat rahat uyuyacaklardır. Onlar, bu toprakta canlarını verdikten sonra, artık bizim evlatlarımız olmuşlardır." Şehitlikte bu konuşma yapılırken birkaç gazeteci konuşmayı not etmiş. Bu konuşma kısa sürede dünya gazetelerine yansımış. Atatürk düşman askerleri için böylesine insancıl bir görüş bildirerek Anzaklar'ın yüreğine taht kurmuş.

Avustralya'da son durağımız Melbourne olacak.

Melbourne

Melbourne Avustralya'nın büyük kentlerinden biri. Burada yüz elli ayrı ulustan insan yaşıyor. Türklerin sayısı da az değil. Melbourne'e bahçeler, parklar kenti demek yerinde olur. Bu kentte de eskiden kalma evler çok iyi korunmuş. Oya gibi işlenmiş demir kafesler, balkon korkulukları, kapılar etkileyici. Kırmızı tuğladan yapılan bu evler bin sekiz yüzlü yılların ortalarından kalma. Eski evlerin korunması, **vasalara(42)** bağlanmış. Yakılmasına, modelinin değiştirilmesine, eve ek yapılmasına kesinlikle izin verilmiyor.

Kent gezisi sırasında, ilginç bir müzeye de gidiyoruz. Burası Kaptan Cook'un doğduğu ev. Avustralyalılar, bu kıtayı keşfeden Kaptan Cook'u çok seviyorlar. Onun anısını yaşatmak için 1934 yılında İngiltere'de Yorkshire'daki (Yorkşayr) evini tuğla tuğla sökerek Melbourne'e getirmişler. Kaptan Cook'un evinden çıkınca kent gezisini sürdürüyoruz. Güzel bir parkın girişinde çiçeklerden yapılma, dev bir saat var. Bu saat beş bin taze çiçekten oluşmakta. İsviçre'den bir saat fabrikası, bu ilginç saati, Melbourne'e armağan etmiş. Melbourne'de bir yandan eski yapılar korunurken bir yandan da gökdelenler yapılmakta. Kentin en büyük gökdeleni yüz iki katlı. Melbourne'de İtalyan ve Yunan

restoranların çoğunlukta. Burada, Türk kebapçıları, dönercileri de çok yaygın. Kent içinde birkaç tane de cami var.

Avustralya, dünyanın en büyük yün üreticisi. Melbourne'de bu sanayinin ağırlığını taşıyor. Avustralya'da yün endüstrisi yanında, opal taşı ticareti de önemli yer tutuyor. Dünyanın en değerli opal taşları Avustralya topraklarından çıkıyor. Söylendiğine göre opal yer altında oluşurken güneşin yedi rengini emiyor. Bu yüzden, taşlara içinde renkli puntular oluşuyor.

Avustralya'ya gelirken fazla ilgisiz bir şeyler bilmemeyacağımızı biliyorduk. İki yüz yıllık geçmişi olsa bu genç ülkede gerçekten, ne tarihsel anıtlar, ne görkemli müzeler, ne göz kamaştırıcı saraylar, ne de kaleler var. Ama yine de görülmeye değer bir yer Avustralya. Bu gezi boyunca kırk altı saatlik uçak yolculuğu yaptık ama pişman değiliz.

Gülten DATIOĞLU

(Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını metinden hareketle boş alana yazınız.)

KELİMELER

22) denizşarh: etrafı subula qurılı dan ada kiba

23) gezgin: qara kişi quruyı qara dünyayı

24) acente: şirket uygulamayı yonctur şirket

25) ehl: bir bitt fctiosalar kurak siale yerlerdir

26) yoqunlaşmak: çoqalma actma yerler ve bqleride nüfus artışı

27) emel: hareketli saylar

28) inanç: insanlara inandığı daylar, inandığı kavamlara inanılır

29) grup: Birkaç kişiyle oturan kişi topluluğuna kişi birliğine denir

30) keşfetmek: Hala bulunmamış bir var veya bir canlıyı bulmaya denir

31) göz alıcı: genelde gösterişli ve çekici sayılır insanlar etkileyip suye bakma gereksiz hissettiren duygular

32) liman: Gemilerin durma, kalkma yerleridir

33) yarımada: 3 tarafı su ile kaplı kara parçalarının demir

- 34) yontulmak: şekillendirilmek, düzeltmek bir şeyi veya yeri şekillendirilmek
- 35) opera: Mensajları ve münakâhlarının bulunduğu biraya denir
- 36) mimari: yapının, düneni şekli ve semasını belirtmek için "mimarisi vardır" derler
- 37) anıt: biri için yapılmış o kişiye özel anı hatırlatma amaçlı yapılan eserler
- 38) deveksi: Bir hayvandır. Çirun bacakları, uzun boynları vardır çok hızlı koşarken yumurtaları çok değerlidir
- 39) sembol: temsil ettiği şeyler amblem gibi bulunduğu sözcük, ilkeyi temsil eden şeyler
- 40) hacim: Maddelerin büyük kısmı boşluğunda kaplıdır. Şi. elodur
- 41) hilal: dolunayın en küçük evresidir. Dolunaya göre çok ince görünür. bu belli zamanlarda olur
- 42) yasa: kanun, yasaklanmış veya yapılması gereken şeyleri maddeler halinde konuma altına almak